



**Universidade de Aveiro**  
**2015**

Departamento de Línguas e Culturas

**José Cardoso Intina**

**O Enfraquecimento Morfológico no  
Sintagma Adjectival em Português  
de Moçambique**



**Universidade de Aveiro**  
**2015**

Departamento de Línguas e Culturas

José Cardoso Intina

**O Enfraquecimento Morfológico no Sintagma Adjectival em  
Português de Moçambique**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Línguas, Literaturas e Culturas, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor Fernando Martinho, Leitor do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

**Dedicatória**

Dedico este trabalho de pesquisa à Filomena João, minha esposa, e aos meus irmãos, pela ajuda e encorajamento que me prestaram durante todo o processo da minha formação.

## **O júri**

Presidente

Professora Doutora Maria Eugénia Tavares Pereira,  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Doutor Nobre Roque dos Santos,  
Reitor da Universidade de Zambeze (uniZambeze)

Professora Doutora Catarina Alexandra Monteiro de Oliveira,  
Professora Adjunta da Escola Superior de Saúde – Universidade  
de Aveiro (arguente).

Professor Doutor Fernando Jorge dos Santos Martinho, Leitor  
da Universidade de Aveiro (orientador).

**Agradecimentos**

Expresso os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, directa ou indirectamente, tornaram possível a realização desta pesquisa, em especial:

- ao Prof. Doutor Fernando Martinho, que me forneceu, com muita paciência e prontidão, as ferramentas para a realização de toda esta pesquisa;
- a todos os colegas de curso que se prontificaram a esclarecer muitas dúvidas e forneceram muitas ideias para o enriquecimento da pesquisa;
- a Chabane Tápito que aceitou, sem hesitação, a digitação de grande parte desta investigação.

## **Palavras-chave**

Português de Moçambique, sintagma adjectival, estudantes, Ensino secundário geral, pesquisa, composições.

## **Resumo**

Esta investigação, inserida no âmbito do mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas, pretende examinar o Enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival em Português de Moçambique (PM), tomando como referência um corpus constituído por construções escritas de estudantes do Ensino Secundário Geral, com o objectivo de compreender as causas que originam tal enfraquecimento.

Em introdução, apresenta-se a motivação, a problematização, os objectivos e as hipóteses desta pesquisa.

No capítulo 1, procede-se o enquadramento dos conceitos teóricos operativos mais relevantes para esta investigação.

No capítulo 2, apresentam-se reflexões sobre (i) a variação da língua, ii o contacto entre línguas e (iii) a flexão do adjectivo.

No 3 capítulo, faz-se a apresentação da metodologia da pesquisa e da recolha de dados, a constituição do corpus e o perfil sociolinguístico dos informantes.

No capítulo 4 faz-se a apresentação dos resultados dos dados do corpus, onde se conclui que este Enfraquecimento Morfológico do Sintagma adjectival em PM deve resultar da interferência das línguas maternas e nativas.

No capítulo 5, faz-se a sistematização de toda a pesquisa sob a forma de conclusão, destacando-se a interferência das línguas maternas/nativas *bantu* no enfraquecimento morfológico do sintagma adjectival em Português de Moçambique.

## **Keywords**

Portuguese of Mozambique, adjectival phrase, students, general secondary education, research, compositions.

## **Resume**

This research, under the master's degree in Languages, Literatures and Cultures, intends to examine the morphological Wakening the adjectival phrase in Portuguese from Mozambique (PM) by reference to a body made up of written constructions students of general secondary education, with the aim to understand the root causes such weakening.

In the introduction, we present the motivation, the questioning, the objectives and hypotheses of this research.

In chapter1, will make up the framework of the relevant operative theoretical concepts for this research.

In chapter 2, we present reflections on (i) the language variation, (ii) contact between languages and (iii) the bending of the adjective.

In chapter 3, it is the presentation of the research methodology and data collection, the constitution of the corpus and the sociolinguistic profile of informants.

In chapter 4, there is a presentation of the results of the corpus of data which concludes that this Morphological Weakening the adjectival syntagma PM should result in interference of maternal and native languages.

In chapter 5, it is the systematization of all the research in the from of conclusion, highlighting the interference of mother tongue/ native Bantu in morphological weakening of the adjective phrase in Portuguese from Mozambique.

**Lista de abreviaturas e siglas:**

1. AL2 – Aquisição da Língua Segunda
2. CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa
3. ESG - Ensino Secundário Geral
4. LE – Língua Estrangeira
5. L1, LM – Língua Materna
6. L2 – Língua Segunda
7. PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
8. PM – Português de Moçambique
9. SN – Sintagma Nominal
10. SV – Sintagma Verbal
11. SA – Adjectival
12. SPREP–Sintagma Preposicional
13. SDET – Sintagma Determinante
14. A – Adjectivo
15. N – Nome
16. DET - Determinante



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1. - Motivação do Estudo.....	1
2. - Objectivos da dissertação .....	2
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>5</b>
1.1.- Enquadramento teórico .....	5
1.1.1.- As noções de linguagem, língua e fala .....	5
1.1.2.- Os conceitos de língua materna (L1) e língua segunda (L2) .....	8
1.1.3.- A aquisição e aprendizagem da língua materna (L1) e língua segunda (L2) .....	10
1.1.4.- O ensino da língua segunda (L2) .....	14
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>18</b>
2.1.-Variação da língua .....	18
2.2.- O Contacto entre línguas .....	19
2.3.- A flexão do adjectivo .....	21
2.4.- A caracterização da flexão das línguas <i>bantu</i> .....	26
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>30</b>
3.1.- Metodologia de pesquisa, recolha dos dados e perfil dos informantes .....	30
3.1.1.- Metodologias de pesquisa e de recolha de dados .....	30
3.1.2.- A recolha de dados e constituição do corpus .....	32
3.1.3.- Perfil sociolinguístico dos informantes .....	33
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>36</b>
4.1.- Resultados dos dados do corpus .....	36
4.1.1.- Erros de concordância no corpus escrito .....	36
4.1.1.1.- Concordância do adjectivo em género .....	36
4.1.1.1.1.- Com desvio para o masculino .....	36
4.1.1.1.2.- Com desvio para o feminino .....	38
4.1.1.2.- Concordância do adjectivo em número .....	38
4.1.1.2.1.- Com desvio para o singular .....	38
4.1.2.- Erros de concordância no corpus oral .....	40
4.1.2.1.- Concordância do adjectivo em género .....	40

4.1.2.1.1.- Com desvio para o masculino .....	40
4.1.2.2.- Concordância do adjectivo em número .....	41
4.1.2.2.1.- Com desvio para o singular .....	41
4.1.2.2.2.- Com desvio para o plural .....	41
4.2.- Análise e síntese .....	42
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>45</b>
5.1.- Conclusão .....	45
5.1.1.- Enfraquecimento e interferência .....	45
5.1.2.-Recomendações .....	49
-Bibliografia.....	51
-Anexos.....	55

## INTRODUÇÃO

### 1.Motivação do Estudo

Os alunos moçambicanos, na sua maioria, aprendem a Língua Portuguesa como língua segunda (L2), sendo poucos os que a aprendem como língua materna (LM). As múltiplas e variadas línguas maternas que Moçambique possui, combinadas com diversos factores sociolinguísticos, têm constituído um problema no processo da aprendizagem da Língua Portuguesa.

“Como língua segunda para a maior parte da população moçambicana que dela se serve, a Língua Portuguesa vai incorporando dizeres, expressões, influências que vão construindo uma certa identidade, esculpida por um espaço sócio-histórico plurilinguístico e multicultural” (Buendia, 1997: xi). A anterior citação pretende realçar que a Língua Portuguesa apresenta em Moçambique muitas variações em comparação com a norma europeia, segundo o espaço onde ela se fala e confrontando-se com as línguas locais.

Estas variações verificam-se no domínio da fonologia, léxico, morfologia e sintaxe. As realidades geográfico-regionais e linguísticas são os factores que condicionam a realização fonológica típica duma dada comunidade. A entrada de novos vocábulos na língua, originada por inovações de alguns falantes da língua e por situações em que a Língua Portuguesa deixa lacunas, constituem as fontes de surgimento dos neologismos. Da mesma maneira, as variações ao nível da morfo-sintaxe verificam-se através de realizações que não observam as regras de concordância, quer seja nominal quer seja verbal, nem das regras de colocação dos pronomes clíticos.

A construção de frases desviadas, morfo-sintacticamente, da norma europeia é uma prática que envolve falantes dos mais variados estratos sociais, incluindo estudantes do nível médio do ensino secundário geral. Esta constatação constitui preocupação dos docentes e outros pedagogos ligados ao ensino, mostrando-se necessária a inversão da situação, especificamente no seio dos estudantes.

É neste âmbito que se justifica a motivação em realizar esta pesquisa sobre o “Enfraquecimento Morfológico” do Sintagma Adjectival em Português de Moçambique (PM), para estudar e explicar o caso das variações morfo-sintáticas na concordância do adjectivo, e também, acessoriamente, sugerir medidas de solução para os casos em que se envolve o ensino. Por enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival, deve entender-se, nesta pesquisa, como sendo o desaparecimento total ou parcial da flexão adjectival e a incorrecta flexão, quer em género quer em número, daí resultante.

Para não generalizar o âmbito do enfraquecimento morfológico, o estudo será direccionado à concordância nominal, com enfoque para o caso dos adjectivos, essencialmente em posição predicativa, pois, na realização da Língua Portuguesa, os falantes moçambicanos, cometem mais desvios na posição predicativa do adjectivo do que na posição adnominal/atributiva. A análise vai debruçar-se sobre as categorias gramaticais de género e número.

Na concretização deste estudo, serão utilizadas, como corpus da pesquisa, dados recolhidos de composições escritas de alunos do ensino secundário geral. Além das composições escritas, serão ainda analisadas 30 frases produzidas oralmente por diversos falantes da Língua Portuguesa, habitantes dos bairros periféricos da cidade de Pemba, por nós escolhidas. Estes enunciados orais constituirão a parte complementar do corpus. Os falantes que os produziram são de diferentes camadas e estratos sociais e de diferentes línguas maternas. O alargamento do corpus aos adultos e à oralidade tem por finalidade verificar se o enfraquecimento morfológico abrange a todos os falantes moçambicanos ou não e se atinge e se estende ao domínio da oralidade ou não.

## **2. Objectivos da dissertação:**

Na altura da independência do país (1975), o Português era parte do reportório linguístico de um grupo minoritário de moçambicanos, explica Firmino (1995:224) *apud* Stroud & Gonçalves (1997:1). Esta minoria, segundo o autor, vivia nos centros urbanos, maioritariamente. O recenseamento geral da população de 1980 refere que 75% destes locutores tinham entre 7 e 24 anos, isto é, eram constituídos por uma população que ainda não tinha alcançado a sua maturidade linguística.

Depois da independência, verificou-se uma forte expansão da comunidade de falantes de Português, devido ao aumento de contextos de uso dessa língua. Assim, a Língua Portuguesa, língua do ensino formal, é igualmente escolhida como língua de comunicação em situações menos formais, como mercados, restaurantes etc.

No contexto escolar, as condições de aprendizagem não proporcionam, aos aprendentes, uma competência comunicativa satisfatória, porque não são as melhores nem as desejáveis.

Esta falta de boas condições de aprendizagem nota-se até aos nossos dias. Presentemente, caracteriza-se pela falta de edifícios escolares convencionais, no meio rural; elevado número de alunos nas turmas, dificultando as manobras pedagógicas dos docentes; falta

de professores qualificados para todos os níveis de ensino; escassez de livros e outros materiais de consulta nas bibliotecas existentes nalgumas escolas; entre outras dificuldades.

Estas condições de aprendizagem menos boas, são factores que contribuem para um rendimento pedagógico insatisfatório, embora não sejam determinantes nem justifiquem o caso do enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival em Português de Moçambique.

Na tentativa de compreender, minimamente, esta situação, levanta-se a seguinte problematização:

1ª) Será que existem relações entre o enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival em Português de Moçambique (PM) e as línguas maternas dos falantes?

2ª) Será que existem relações entre o enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival em Português de Moçambique e o nível de escolarização dos falantes?

Para dar resposta à problematização ora apresentada adiantam-se as seguintes hipóteses:

1ª) O enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival em Português de Moçambique deve resultar da interferência das línguas maternas. Nestas, o adjectivo não possui a flexão de género, apenas apresenta a flexão de número. O género adjectival, nessas línguas, não existe. Não existindo essa categoria nos adjectivos, em línguas *bantu*, os falantes moçambicanos, ao usarem a Língua Portuguesa, são negativamente influenciados pelas suas línguas maternas, produzindo construções desviadas.

2ª) O apagamento da flexão do adjectivo em género e número deve ter como origem o grau de instrução dos seus falantes. Muitos moçambicanos, até à década de oitenta, tinham um nível de instrução que não passava do primário. Esta situação pode ter contribuído para uma realização fracassada da Língua Portuguesa, daí resultar o referido enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival em Português de Moçambique. Mas a dúvida é que mesmo os que já possuem um alto nível de instrução, em certas ocasiões, também se envolvem nesse fracasso. Contudo, como veremos, não parece que o nível de instrução seja a causa principal do enfraquecimento morfológico. Por isso, vamos dar prioridade à primeira hipótese.

A resposta a estas questões constitui a preocupação premente deste estudo. Assim, com base nas hipóteses anteriores, o objectivo geral desta pesquisa consiste em descrever e compreender o fenómeno que origina o enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival (género e número) em Português de Moçambique.

Este objectivo será operacionalizado através dos seguintes objectivos específicos:

1º) Recolher frases em Português junto de estudantes e de outros falantes da Língua Portuguesa.

2º) Verificar em que contexto (predicativo ou atributivo, ou em ambos) se manifesta o enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival em Português de Moçambique.

3º) Examinar se as línguas maternas de Moçambique influenciam no enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival em Português de Moçambique.

A pesquisa proposta vai orientar-se no sentido de confirmar ou não as hipóteses sugeridas, o que pressupõe uma especial atenção ao estudo do contacto entre línguas, da flexão do adjectivo e das regras gramaticais, visto que são estes fenómenos que podem actuar (negativamente) no processo de aprendizagem da L2.

No seu conjunto, a pesquisa estruturar-se-á em 5 capítulos: o 1º capítulo é de enquadramento teórico; o 2º capítulo é de reflexão sobre a variação da língua e a flexão do adjectivo, o 3º capítulo é da Metodologia de pesquisa e constituição e recolha dos dados e do perfil sociolinguístico dos informantes, o 4º capítulo é de apresentação dos resultados da dissertação e o 5º capítulo é de sistematização sob a forma de conclusão.

## CAPÍTULO 1

### 1.1.- Enquadramento Teórico

Neste capítulo, proceder-se-á ao enquadramento dos conceitos teóricos operatórios mais importantes para a presente pesquisa. Estes conceitos irão ajudar a compreender melhor a abordagem que se irá desenvolver ao longo dos capítulos seguintes.

Na próxima secção, serão conceptualizadas as noções de linguagem, língua e fala e na secção a seguir, será feita uma breve abordagem sobre a língua materna (LM) e a língua segunda (L2), destacando-se o impacto da língua materna no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, tida como língua segunda para a maioria dos falantes moçambicanos.

#### 1.1.1.-As noções de linguagem, língua e fala

A **linguagem** é a faculdade de expressão e de comunicação, seja entre os seres humanos, seja entre os animais, seja, ainda, entre máquinas, fazendo uso de um sistema de signos convencionados. A linguagem humana é um sistema de sinais convencionais, que serve de meio de comunicação entre os indivíduos e é uma actividade comum a todos os homens (Saussure, 1975:23, *apud* Barreto Lima, 2009).

A essência do Homem é a sua co-relação com outros Homens. É por isso que o Homem vive em comunidades. Assim, a linguagem só pode existir dentro de uma comunidade humana.

A linguagem é considerada como um sistema completamente desenvolvido que cumpre uma determinada função dentro da estrutura intelectual e psíquica do Homem. Esta função da linguagem é a comunicação entre os homens para troca de ideias, sentimentos e desejos. Diz-se que a linguagem é um sistema de signos porque à base material da linguagem no desenvolvimento do sistema fonético está subjacente uma estrutura relacional de valores simbólicos que constitui a sua base formal. É isso que nos permite expressar os mais diversos conteúdos mentais. Daí, poder-se falar de linguagem quando os diversos dados da nossa experiência se associarem a determinados sons articulados, livremente escolhidos para a sua função de elementos significativos, isto é, determinados por convenção. Uma palavra só será um facto linguístico se significar algo mais do que o puro efeito acústico dos sons. Portanto, os sinais e símbolos têm valor quando esses sons se associarem ao conceito, formando uma palavra e constituindo linguagem (Barreto Lima, 2009).

A linguagem realiza-se num meio acústico sob intervenção dos chamados órgãos da fonação e apresenta-se sob três tipos distintos: a linguagem verbal, a linguagem não verbal e a linguagem mista, isto é, a linguagem verbal e não verbal.

A **língua** é uma forma particular de linguagem, um sistema de signos linguísticos, que pode ser utilizado por meio da fala ou da escrita (Saussure, 1975:23, *apud* Barreto Lima, 2009). É comum a um povo, a uma nação, a uma cultura e constitui o seu instrumento de comunicação. A língua é o veículo de comunicação e relacionamento entre os homens. Sem língua, a existência humana não teria sentido, pois, a língua é um fenómeno social por excelência, um meio de acção social compreendendo uma das mais importantes formas, através da qual os indivíduos e grupos constroem identidades pessoais, negociam relações sociais, articulam categorias sociais, e contestam ou adquirem relações de poder (Stroud & Gonçalves, 1997:17).

A língua pode entender-se, então, como sendo a possibilidade que os falantes têm de formular enunciados e interpretá-los dentro da mesma comunidade linguística.

É através da língua que identificamos outros povos ou outras comunidades e nela exprimimos a nossa identidade e a nossa cultura. Daqui resulta que é através da língua que somos conhecidos e conhecemos os outros. Esta mesma língua de que falamos pode subdividir-se em duas formas: língua oral e língua escrita, sendo cada uma delas portadora de características singulares que a distinguem da outra. A presença simultânea dos interlocutores distingue a língua oral da língua escrita.

Segundo as convenções linguísticas, a língua pode assumir as designações seguintes:

*Língua nacional* - língua principal dos habitantes de uma nação, englobando as variedades escritas e faladas. Por reflectir uma herança étnico-cultural é um elemento caracterizador de consciência nacional (Matos, 2002).

*Língua oficial* – língua adoptada no âmbito das actividades oficiais de um país, podendo ser consagrada na lei (Matos, 2002). Não se deve confundir com língua nacional porque esta pode não ser do domínio de todos os habitantes de uma nação.

*Língua materna (LM)* – primeira língua aprendida por uma criança, resultante de um processo natural de aprendizagem. Quando se aprendem duas ou mais línguas em simultâneo, ambas são consideradas línguas maternas, verificando-se uma situação de bilinguismo ou plurilinguismo (David Crystal, s/d, *apud* Silva, 2005)

*Língua segunda (L2)* – língua aprendida por falantes que já possuem uma língua materna (Spinasse, 2006).

*Língua minoritária* – língua materna de uma comunidade linguística inserida num território cuja língua oficial ou nacional é diferente.



*Língua estrangeira (LE)* – é a língua que, sendo utilizada num país, não é língua materna de nenhuma comunidade, nem tem estatuto oficial. A Língua Estrangeira difere-se da Língua Segunda porque a Língua Estrangeira aprende-se fora do seu contexto e é menos usada na comunicação. (Spinasse, 2006).

*Língua-padrão* – é a variedade culta de um idioma, quer a nível escrito, quer a nível oral (Celso Cunha e Lindley Cintra, 1984:4, *apud* Silva, 2005).

*Língua franca* – é a língua a que recorrem os falantes de diferentes comunidades linguísticas para estabelecerem comunicação entre si (neste caso, o Inglês).

*Crioulo* – é a língua com vocabulário, fonética e estrutura gramatical próprios, que resultou do contacto entre uma língua local e a língua estrangeira do colonizador (Cabo Verde, Guiné Bissau).

*Língua-alvo* – é a língua que é objecto da aprendizagem<sup>1</sup>.

A **fala** é, por seu lado, a concretização da língua na sua forma prática e material. A fala é o enunciado, ou conjunto de enunciados, o discurso, a elocução.

A fala é a forma individual de realização da língua (Saussure, 1975:117, *apud* Barreto Lima, 2009), incluindo todas as características pessoais de produção dos actos ilocutórios. São estas características individuais que entram no processo de formação dos dialectos que são as variedades de uma certa língua.

A pronúncia e o sotaque são características particulares e individuais da realização da fala. O falar alto ou falar baixo, o falar muito ou o falar pouco são formas peculiares da materialização individual da língua. Aos indivíduos é dada a faculdade de falarem bem, sem dificuldades e com muita precisão, mas também a outros é dada a faculdade diferente, a de falarem deficientemente, às vezes mal e sem precisão. Porém, todas são diferentes maneiras de manifestação da fala.

A fala é uma faculdade que foi dada apenas ao Homem. Só ele se expressa por meio da fala, fazendo uso dos órgãos fonadores. É isto, o que distingue, fundamentalmente, o Homem dos outros animais.

A fala realiza-se sob determinadas condições psicofísicas que tornam possível o acto de fala, o discurso, os enunciados; é o caso, por exemplo, dos movimentos articulatorios. Ainda participam na fala outros elementos extralinguísticos que estão presentes em todos os enunciados; é o caso do timbre da voz, das pausas e das inflexões.

---

<sup>1</sup> In Dicionário da Língua Portuguesa, (2003)

### 1.1.2.-Os Conceitos de língua materna (L1) e língua segunda (L2)

Foi adiantado na secção anterior que a língua materna era a língua aprendida, em primeira instância, pela criança, num processo natural e junto da família, e que, se a aprendizagem compreende duas ou mais línguas ao mesmo tempo, todas elas são línguas maternas, estando-se numa situação de bilinguismo ou plurilinguismo. Ana Sofia Santos (2009:6) acrescenta ainda a esta distinção que “ entende-se o conceito de língua materna como um elemento de identidade, o qual não só proporciona ao sujeito um conjunto de ferramentas de comunicação essenciais, como lhe proporciona, igualmente, um sentimento de propriedade e de pertença a um determinado contexto cultural e social.”

Além das línguas maternas<sup>2</sup>, falam-se, igualmente, as línguas asiáticas e europeias, dada a presença dos povos dessas línguas, desde tempos muito antigos.

A língua materna mais frequente em Moçambique é o Emákhwa, a segunda língua mais falada é o Xichangana. Os falantes do Português como língua materna provêm de dois grupos principais: os dos nativos do Português e os dos que adoptaram a Língua Portuguesa como única língua de comunicação familiar, por força da sua instrução ou da sua residência (cidade/vila) ou de casamentos multiétnicos, gerando descendentes falantes do Português.

Até 1997, os falantes do Português, como língua materna eram cerca de 6,5% da população moçambicana, embora esta situação tenha melhorado, depois. Porém, a maioria da população utiliza as suas línguas maternas para comunicação diária, em casa.

Como se pode ver, as línguas maternas constituem as línguas de comunicação para muitos alunos que enfrentam o Português pela primeira vez, na escola, principalmente para os alunos do meio rural. Mesmo nas cidades e vilas, os bairros circunvizinhos são habitados por populações que utilizam as línguas maternas nos contextos menos formais.

**A língua segunda (L2)** é aquela que o falante aprende depois da sua língua materna. Esta resulta de duas formas de aprendizagem: (i) informal, em casa, junto dos familiares, na comunidade, e (ii) formal, na escola.

Para Ana Sofia (2009:7) apoiada em Leiria (2004:1), “ o termo língua segunda deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida...” A mesma autora acrescenta que: se “assume uma língua como segunda quando é oficial ou co-oficial num dado território (neste

---

<sup>2</sup> De acordo com o censo populacional de 1997, existem em Moçambique 19 línguas de origem *bantu* que constituem as línguas dos moçambicanos.

Caso a Língua Portuguesa). A mesma língua assume-se como língua da administração e do Estado, o que nos leva a assumir que, para que seja adquirida, não terá necessariamente que ser através de um processo de aprendizagem formal, visto existir um contexto de imersão linguística que fornece ao falante um elevado *input*”.

Isso explica que, por exemplo, o falante não-nativo aprende a língua com as características que esta possui no local em que ele se encontra em situação de imersão linguística. Desta forma, pode perspectivar-se a língua segunda como sendo língua oficial e língua utilizada como meio de escolarização. Em suma, em Moçambique a Língua Portuguesa constitui para a maioria dos seus falantes a língua segunda.

Foi a Constituição da República de Moçambique de 2004, no seu Artigo 10 que definiu a Língua Portuguesa como língua oficial deste país, legitimando, assim, o Português como língua de comunicação oficial, língua de instrução e de prestígio. A escolha do Português como língua oficial foi uma decisão política tomada pela Frente de libertação de Moçambique (Frelimo), no período da luta armada pela independência de Moçambique. Neste período, as comunicações internas no seio da Frelimo eram difundidas em Português.

Em relação às línguas autóctones, a Constituição preconizava, no seu Artigo 9, que “o Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento crescente como línguas veiculares”.

A leitura dos dados do Censo de 1997 mostra-nos que a língua portuguesa ocupa um lugar privilegiado na comunicação quotidiana ao nível dos centros urbanos, onde é mais falada, contrariamente às zonas rurais. Estes dados indicam, implicitamente, que o Português é uma das línguas maioritárias de Moçambique. Dentro de um universo de 20 línguas de origem *bantu*, o Português é a quinta língua materna dos moçambicanos, com evidências de um crescimento significativo da comunidade de falantes do Português.

Quanto ao estatuto da Língua Portuguesa no espaço, destacam-se as regiões e os países onde se acolhe essa variedade, ou seja, onde se encontra o Português no mundo:

Portugal e Brasil têm-no como língua nacional, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, S.Tomé e Príncipe e Timor, como língua oficial e de escolarização. Em Goa e em países de emigração portuguesa na América e na Europa o Português é falado e aprendido como língua segunda.

### 1.1.3.- A Aquisição e aprendizagem da língua materna (L1) e língua segunda (L2)

Nesta secção será abordado, de uma forma profunda, o processo de aquisição e aprendizagem da língua materna e da língua segunda com maior destaque para esta última, assim como o ensino da língua segunda.

A aquisição da linguagem consiste num processo através do qual o falante/ouvinte interioriza uma representação mental das propriedades e regras da língua-alvo (White, 2000:131, *apud* Tuaha, 2011:6). A sua materialização efectiva-se com base em evidências linguísticas positivas “pobres”, as quais são, no entanto, consideradas suficientes para a criança compreender e produzir enunciados na sua língua materna, continua o mesmo autor.

Deste ponto de vista, o processo de aquisição de uma língua segunda é similar ao de língua materna, visto que aquele também se realiza através de interiorização da representação mental das propriedades e regras da língua-alvo com base em evidências positivas “insuficientes”<sup>3</sup>. Assim, pode depreender-se que é pela exposição a estas evidências que o aprendente forma a sua gramática de interlínguas, que é entendida como um sistema linguístico independente que o aprendente constrói na tentativa de aquisição das regras da língua-alvo (Tuaha, 2011:7, apoiando-se em Selinker, 1992:83-84).

Os estádios, na aquisição da língua, produzidos por um aprendente, são conhecidos como *interlínguas*, sistemas ‘interinos’ de regras e estruturas que ainda não são idênticos à língua-alvo tal como é falada pelos nativos. Uma interlíngua é, para todos os efeitos, a versão ou modelo da língua-alvo que um aprendente tem à sua disposição em certa altura do seu processo aquisitivo, afirma Stroud & Gonçalves (1997:13). O termo **interlíngua (IL)** foi criado por Larry Selinker em 1972, e refere-se a um estágio intermediário de um aluno que pretende adquirir uma segunda língua, isto é, não é mais *L1* e também não é ainda *L2*, mas contém elementos próprios das duas línguas.

Todas as interlínguas do aprendente partilham algumas características comuns da definição. Como são por natureza instáveis e transitórias, são variáveis e flutuantes do ponto de vista linguístico. Outra característica importante da interlíngua do aprendente é que muitas estruturas podem ser descritas em termos de *etapas* de desenvolvimento. A aprendizagem de uma língua não é uma questão de tudo ou nada. É um processo que leva o seu tempo, e pode-se acompanhar a progressão da aquisição de uma dada estrutura através de uma série de passos.

---

<sup>3</sup> As evidências linguísticas positivas são dados linguísticos que mostram o que é possível numa determinada língua.

Para algumas estruturas, estes têm evidenciado grandes similaridades entre falantes e línguas, e são também mais ou menos semelhantes para aprendentes de L2, adultos ou crianças.

Porém, além das evidências positivas aceita-se que existem dados linguísticos de outra natureza, as chamadas evidências negativas, que podem estar ou não disponíveis para os aprendentes. Este tipo de evidências ilustra, de forma explícita ou implícita, o que não é gramatical numa certa língua, isto é, são dados que contêm informações sobre os erros que os aprendentes cometem, contribuindo desta forma para a restauração da gramática de interlíngua.

Embora as evidências linguísticas positivas desempenhem um papel muito importante no processo de aquisição, elas não se afiguram suficientemente robustas para explicar o conhecimento complexo que os aprendentes atingem no seu estado final. Este problema observa-se, igualmente, no processo de aquisição de língua segunda, na medida em que no estágio final, os aprendentes também atingem um conhecimento da língua-alvo que vai para além do *input* linguístico recebido, havendo falta de correspondência entre o *input* linguístico a que os aprendentes estão expostos e o conhecimento linguístico que alcançam na sua gramática final, como afirma White (2008:20-22) citado por Tuaha (2011:7).

A gramática universal está envolvida não só na aquisição da língua materna, mas também na de uma língua segunda, permitindo deste modo, a superação, ou seja, a assimilação das evidências linguísticas a que os aprendentes estão expostos. Entende-se por gramática universal a expressão usada para caracterizar o estado inicial da faculdade de linguagem.

Esta superação não ocorre da mesma maneira nos dois processos de aquisição. Assim, a aquisição de uma língua materna e língua segunda por crianças, ocorre, tipicamente, com sucesso, enquanto a aquisição de uma língua segunda por adolescentes e adultos redonda, geralmente, num certo insucesso, já que o grau de proficiência linguística atingido pelos aprendentes nem sempre converge com o dos falantes nativos da língua-alvo, diz Long & Robinson (1998:11) citados por Tuaha (2011:7).

Esta falta de convergência não decorre apenas da transferência negativa da língua materna, mas também de outros factores, como: (i) a automatização de formas ou regras incorrectas, (ii) as restrições maturacionais, ou seja, perda de sensibilidade ao *input* linguístico, e (iii) a ausência de feedback negativo em caso de erro, como refere ainda Long (2008:513-516) citado por Tuaha (2011:8).

Em suma, os aprendentes da língua materna (e os bilingues simultâneos) parecem ser muito mais hábeis em superar as deficiências do *input* do que os aprendentes tardios de uma

língua segunda. Apesar disso, presume-se que nos dois processos de aquisição há similaridade entre a língua materna e língua segunda, na medida em que em ambos casos, a aquisição é

Efectuada através da interiorização da representação mental das propriedades e regras da língua-alvo.

Os dois processos distinguem-se em alguns aspectos, de entre os quais se destaca o facto de, no estado inicial, os aprendentes da língua segunda já terem conhecimento da sua língua materna o qual também desempenha um papel importante na aquisição da língua segunda. Este papel manifesta-se pela transferência linguística, que consiste no uso da informação da língua materna na aquisição de uma língua segunda, segundo Gass (1996:321-324) & White (2000:136-137) citados por Tuaha (2011:8). Essa informação ora dificulta a aquisição, ora facilita, podendo por isso ser negativa ou positiva. A transferência positiva caracteriza-se pelo facto de as estruturas das gramáticas da língua materna e da língua segunda coincidirem, isto é, essas gramáticas partilham os mesmos valores de parâmetros, ou seja os mesmos princípios, razão pela qual se pode afirmar que este tipo de transferência facilita a aquisição da língua segunda.

Por seu turno, a transferência negativa é aquela em que as estruturas das gramáticas da língua materna e da língua segunda divergem o que faz com que os aprendentes da língua segunda mostrem dificuldades em convergir com a língua-alvo. Neste contexto, a transferência da língua materna pode ser vista como estando a constranger o processo de aquisição da língua segunda.

Um conceito central da aquisição da língua segunda que diz respeito às interlínguas é a “fossilização”, de que fala Stroud & Gonçalves (1997:14). Este termo refere-se à cessação da aprendizagem, resultando num sistema de interlíngua mais estável, porém, incompleto ou não-nativo. A aquisição incompleta é normalmente mais saliente entre aprendentes adultos, mas mesmo os aprendentes crianças que alcançam um nível final de quase nativos ou semelhante ao nativo, mostram evidências de fossilização (ibidem, 1997:14).

Numa tentativa de explicar porque é que os aprendentes fossilizam, apresentam-se hipóteses cobrindo fenómenos tão variados como causas neurológicas, cognitivas ou comportamentais.

Alguns pesquisadores destacaram o valor da instrução numa língua para ajudar a concentrar a atenção dos aprendentes em aspectos da língua fossilizada dos quais eles, de outro modo, não teriam verdadeira consciência. Contudo, é incerto se a fossilização é ou não uma

condição crónica de aprendizagem mal sucedida da língua-alvo – adianta Stroud & Gonçalves (1997:14).

As interlínguas são vistas como o resultado de várias estratégias de aquisição que os aprendentes usam. Uma dessas estratégias é a simplificação das estruturas e elementos da língua-alvo, onde os aprendentes produzem estruturas reduzidas com padrões fonológicos simples, morfologia reduzida e ordem de palavras não marcada. É típico que as interlínguas simplificadas contenham também um pequeno número de verbos e substantivos básicos usados em sentidos alargados. A simplificação pode ocorrer a todos os níveis de aquisição, embora seja mais frequente e generalizada nos estados iniciais (ibidem, 1997:15).

A sobregeneralização das estruturas da língua-alvo é uma noção geralmente aplicada ao uso pelo aprendente de uma estrutura, regra ou item correctos da língua-alvo, num leque mais vasto de contextos linguísticos do que é possível nessa língua. Por outras palavras, o aprendente não adquiriu ainda as condições-limite numa estrutura-alvo correcta que cinge o seu uso aos contextos específicos (Cf. Stroud & Gonçalves, 1997).

A aquisição da língua não é apenas influenciada por processos e estratégias psicolinguísticos dos indivíduos, mas é também determinada pelo tipo de contexto em que a aprendizagem tem lugar. Para Stroud & Gonçalves (1997:15), “os contextos em que os aprendentes se deparam com uma língua segunda constroem o nível de proficiência que eles serão capazes de alcançar nessa língua”. Isto acontece porque contextos diferentes oferecem tipos distintos de *input* de língua ou modelos de língua para o aprendente reproduzir, assim como fornecem condições diferentes para usar a língua, isto é, diferentes oportunidades para *output* linguístico.

A teoria de aprendizagem da língua segunda isolou importantes factores contextuais que determinam a aquisição. Os aprendentes necessitam, claramente, de serem suficientemente expostos à língua de forma a construírem uma representação mental de como ela devia ser falada. Para além disso, o *input* que um aprendente recebe deve ser compreensível, para que possa ocorrer uma aprendizagem bem sucedida da língua. Por conseguinte, os aprendentes precisam de ser capazes de participar em interacções linguísticas a um nível de complexidade linguística ligeiramente acima das suas próprias competências (Stroud & Gonçalves, 1997:15).

A teoria de aquisição de língua segunda sublinhou, igualmente, a importância do *output* para que os falantes se tornem proficientes numa língua. O uso da língua num leque de contextos coloca aos aprendentes exigências comunicativas da vida real. Isto não só motiva o aprendente a produzir e consolidar a língua que ele adquiriu, como também fornece um contexto

para aprender novos elementos da língua-alvo através da interacção e negociação. Informação valiosa sobre o estilo e a adequabilidade de itens lexicais e estruturais é também mais facilmente disponibilizada ao aprendente que participa em muitos discursos diferentes numa língua.

Finalmente, a possibilidade de consolidação da língua já aprendida através da prática frequente e repetição, é um importante factor determinante da fluência numa língua (Stroud & Gonçalves, 1997:16).

#### **1.1.4.- O Ensino da língua segunda (L2)**

Nesta secção pretende-se abordar a contribuição que a instrução formal pode fornecer para a aquisição das estruturas gramaticais resistentes, que não podem ser adquiridas apenas por exposição a evidências linguísticas positivas. Serão abordadas igualmente, mas duma forma leve, as estruturas gramaticais resistentes e o papel que o conhecimento explícito desempenha no processo da instrução explícita.

Como se referiu antes, os aprendentes da língua segunda podem não ter acesso a evidências linguísticas positivas robustas e ricas sobre determinadas estruturas gramaticais, o que, geralmente, resulta na falta de convergência das interlínguas com as gramáticas da língua-alvo, segundo Ellis (1994:657) e Long & Robinson (1998:21), citados por Tuaha (2011:10). Essas estruturas são classificadas como frágeis, por oposição às estruturas resistentes, afirmam os mesmos autores.

Refere ainda o autor que as primeiras, mais complexas, raramente ocorrem nos dados linguísticos primários, podendo, por isso, a sua aquisição, sobretudo, no caso dos aprendentes adultos, realizar-se através da instrução formal. Por seu turno, as segundas são entendidas como estruturas gramaticais menos complexas, que tendem a ser adquiridas naturalmente.

Para os aprendentes da língua segunda se aperceberem da saliência e frequência das estruturas frágeis podem precisar de tomar consciência delas.

Esta consciencialização pode levá-los a adquirir o chamado conhecimento explícito ou reflexivo, o qual consiste na explicitação do conhecimento intuitivo ou implícito que os falantes possuem da sua língua, como explica Duarte (1993:53), citado por Tuaha (2011:11). Este último é um conhecimento inconsciente, que permite ao falante produzir espontaneamente enunciados linguísticos. O conhecimento explícito, também, se define como declarativo e consciente,



contrariamente ao que acontece com o conhecimento implícito, que é procedimental, inconsciente e intuitivo.

No que concerne à instrução formal, ela pode desenvolver-se de modo a contribuir para a superação (parcial ou completa) dos efeitos da fossilização. De modo geral, a instrução formal

Facilita o desenvolvimento linguístico e acelera o progresso das sequências desse desenvolvimento, diz Ellis (1994:651), citado por Tuaha (2011:11).

Na abordagem do ensino-aprendizagem de uma língua segunda, especificamente do ensino da gramática, há muitas perspectivas teóricas. Autores como Long & Robinson (1998), quando se debruçam sobre esta temática, centram-se nas seguintes abordagens: (i) instrução com foco-nas-formas (*focus on forms*), (ii) instrução com foco no significado (*focus on meaning*) e (iii) instrução com foco-na-forma (*focus on form*).

A presente pesquisa vai apresentar as abordagens com (i) foco-nas-formas<sup>4</sup> e (ii) foco no significado, com a finalidade de poder contrastar a perspectiva mais orientada para a comunicação com a perspectiva orientada para o ensino explícito da gramática.

Assim, a instrução com foco no significado baseia-se no pressuposto de que os aprendentes adquirem naturalmente a língua-alvo através da comunicação que realizam.

Defende-se que uma mera exposição dos aprendentes a evidências positivas da língua-alvo é suficiente para permitir a aquisição da língua segunda ou de uma língua estrangeira, e que o objectivo do ensino formal deve ser fornecer dados linguísticos robustos sobre a língua-alvo, defende Long & Robinson (1998:18-19) citados por Tuaha (2011:11).

Em suma, o pressuposto é de que o uso da língua por si só permite aprender as estruturas gramaticais da língua-alvo, não sendo necessária, desta maneira, a sua explicitação como força impulsionadora da aquisição. A adopção desta perspectiva de ensino decorre do facto de ela advogar a aquisição natural da língua-alvo.

Porém, como refere Long (2008:515), “pensa-se que a maior parte do *input* ouvido pelos alunos nas aulas comunicativas, é produzido por outros alunos, também aprendentes, o que pode resultar na “automatização de formas ou regras incorrectas, factor conducente à fossilização” (Long, 2008:515)

Os autores deste artigo, quando se debruçam sobre este tipo de ensino, ressaltam o facto de, com ele, os aprendentes correm o risco de não aprender certas estruturas da língua segunda,

---

<sup>4</sup> Excluimos o foco- na-forma porque, embora os dois métodos não sejam antagónicos, o foco-nas-formas é direccionado apenas ao foco, enquanto o foco-na-forma é mais extensivo (Doughty & Williams, 1998).

precisamente, as que não se adquirem com facilidade por exposição a evidências linguísticas positivas.

A instrução com foco-nas-formas, por seu lado, caracteriza-se pelo recurso à explicitação das regras da língua-alvo, com o propósito de as tornar salientes, e assim permitir que o aprendente, sobretudo o aprendente adulto, as adquira mais facilmente. Por outras palavras, neste tipo de instrução, o pressuposto é de que, inculcando nos aprendentes uma informação consciente sobre o uso das regras, estas possam ser assimiladas com mais facilidade.

Este tipo de instrução pode ser realizado de formas diversas, entre as quais, Ellis (1994) destaca que a prática de estruturas e as práticas de consciencialização visam o desenvolvimento de um conhecimento explícito.

A prática de estruturas, para Tuaha (2011:12), é uma perspectiva didáctica que segue o seguinte percurso: procura isolar uma determinada estrutura gramatical através de exercícios. As práticas de consciencialização, por seu lado, são uma abordagem metodológica com o propósito de desenvolver, nos alunos, um conhecimento explícito sobre uma dada estrutura gramatical, fazendo com que eles compreendam essa estrutura. Assim, pode-se fornecer aos estudantes uma regra (ou parte dela) para a aplicarem, completarem ou rectificarem num exercício que exige análise de situações que ilustram o seu uso.

Pode-se fornecer, igualmente aos estudantes, dados que ilustrem o uso da estrutura escolhida, a partir dos quais eles inferirão a regra.

Como foi dito, o objectivo das práticas de consciencialização assenta no desenvolvimento explícito da gramática. Este tipo de conhecimento desempenha um papel preponderante para a instrução com foco-nas-formas ao (i) facilitar e acelerar a aprendizagem, bem como impulsionar o desenvolvimento linguístico, ao (ii) ajudar os alunos a descobrirem as regras gramaticais que usam e permitir a identificação rápida das suas dificuldades no decurso do uso da língua e ao (iii) permitir ao aprendente direccionar a sua atenção de forma reiterada para um dado traço linguístico, facilitando a sua subsequente assimilação, propõe Duarte (1993:53-56), citado por Tuaha (2011:12).

Desta forma, pode-se dizer que este tipo de instrução tem um conjunto de vantagens, entre as quais se destacam as seguintes: (i) viabiliza a aquisição das estruturas gramaticais mais complexas e (ii) permite que o aprendente, por si só, consiga, não só detectar os desvios que comete, mas também, esteja em condições de os corrigir.

Ressalve-se, contudo, que investigadores como Ellis (1997:58), citado por Tuaha (2011:12), admitem que a instrução com foco-nas-formas pode também induzir os alunos à

sobregeneralização de algumas regras porque os alunos automatizam os modelos aprendidos sem ter em conta os contextos.

Sintetizando, pode depreender-se que os dois processos de instrução formal, instrução com foco-nas-formas e instrução com foco no significado mostram-se que são importantes para a aquisição de uma língua segunda bem sucedida. A instrução com foco no significado revela-se

Imprescindível porque se centra-se em objectivos comunicativos e porque, dados os pressupostos em que assenta, a expectativa é a de que através da prática da comunicação, os alunos fiquem expostos a *input* abundante, e também qualitativamente mais próximo da língua-alvo.

Por seu turno, a instrução com foco-nas-formas assume um papel igualmente importante, fundamentalmente quando se trata de estruturas gramaticais que não se podem adquirir através de uma simples exposição a evidências positivas. Através deste quadro, pode compreender-se que a aquisição de uma língua segunda bem sucedida pode resultar mais facilmente da combinação de mais perspectivas metodológicas (Tuaha, 2011:13).

A diferença entre instrução com foco-na-forma e instrução com foco-nas-formas reside na abrangência. A instrução com foco-na-forma abrange para além dos aspectos formais planificados como centros da instrução, outros aspectos formais possíveis de ocorrerem em contextos diferentes, enquanto a instrução com foco-nas-formas limita-se apenas aos aspectos delineados e vistos como alvos.

## **CAPÍTULO 2**

### **2.1.- Variação da língua**

Definiu-se, anteriormente a língua como sendo “ um fenómeno social por excelência, um meio de acção social compreendendo uma das mais importantes formas, através da qual os indivíduos e grupos constroem identidades pessoais, negociam relações sociais, articulam categorias sociais, e contestam ou adquirem relações de poder”, nos termos de Stroud & Gonçalves (1997:17-18).

Sendo a língua um fenómeno social, cada comunidade possui formas distintas de falar ou usar a sua língua. Os diferentes estilos de discurso funcionam simbolicamente para articular identidades e posicionar os falantes socialmente. Os falantes de uma língua aspiram a usar formas de linguagem significantes empregues por outras pessoas com as quais eles possam querer identificar-se, e as elocuições vêm codificar a posição social, os valores e ambições do falante. A língua está, por isso, profundamente envolvida na vida social dos seus falantes.

Os indivíduos, ao usarem a língua, fazem-no com o intuito de comunicarem, sem contudo, pensarem que, de algum modo, estão a construir a língua ou a contribuir expressamente para a sua continuidade ao longo do tempo ou através do espaço. Os falantes resolvem os seus assuntos com as suas elocuições. Neste processo de produção de várias elocuições, os falantes regem-se de determinadas regras, convenções e descodificam sistemas linguísticos, contribuindo para a constituição das diferentes línguas, como explica Stroud & Gonçalves (1997:18).

Durante o processo de constituição da língua ao longo do tempo e através do espaço, ela sofre mudanças, tal como nos diz Helena Mateus Montenegro (s/d): “ Nenhuma língua é estática: toda a língua evolui através do tempo, criando e reajustando as estruturas fonológicas, morfológicas, sintácticas, semânticas e lexicais pelas quais se organiza”.

A mesma ideia é conjugada, igualmente, por Maria Helena Mira Mateus (2002:1): “ A nossa língua muda como muda os nossos conceitos de vida, a nossa forma de estar, a arquitectura, a moda, o pensamento filosófico e científico e até a própria natureza”. A autora acrescenta, ainda, que “ por vezes tudo muda lentamente... Então a língua muda devagarinho como as demais formas do comportamento humano, introduzindo aqui e acolá uma inovação”.

Falando sobre a evolução da língua portuguesa no tempo, a autora distinguiu quatro períodos distintos: o do Português Antigo, que se situa entre os primeiros textos e o século XV, o do Português médio situado no século XV, o do Português clássico, situado entre finais do

século XV ao século XVIII e o do Português Moderno, que vai do século XVIII aos nossos dias. Durante todo este período houve mudanças em todos os aspectos linguísticos.

De acordo com Maria Filomena Capucho citando Gonçalves, (2000:1), “ o estudo do Português falado em Moçambique revela a existência de inovações lexicais (em áreas vocabulares ligadas a realidades específicas, como a flora e a fauna locais, ou áreas culturais marcadamente moçambicanas, para as quais a Língua Portuguesa não tem palavras), ligeiras mudanças morfológicas, algumas tendências de transformações no âmbito fonético-fonológico e alterações ao nível sintáctico (na regência de complementos de algumas classes verbais, no padrão de ordem dos pronomes pessoais átonos e no estabelecimento de novos mecanismos de encaixe das orações subordinadas).” Estes e outros desvios da norma europeia levam-nos a acreditar que estamos perante uma variação linguística, originada por diversos factores, alguns dos quais já mencionados anteriormente.

Dada à importância que as línguas *bantu* assumem na variação da Língua Portuguesa, em Moçambique, um dos factores de variação de língua a ser abordado neste espaço é: o contacto entre línguas.

## **2.2.- O contacto entre línguas**

O contacto entre línguas é a convivência e interacção, num mesmo espaço, de duas ou mais línguas, colocando os seus habitantes em situação de bilinguismo ou plurilinguismo.

Segundo Monteiro (2010), os factores que determinam a interacção entre línguas são diversificados. Podem derivar de uma posição territorial, tal o caso das localidades situadas em fronteiras de países vizinhos, ou de estreitas relações comerciais entre dois povos ou de dominação de uma sociedade sobre outras ou em consequência de invasões ou guerras de conquista.

Monteiro (2010), no seu trabalho de investigação sobre a “Influência e domínio de uma língua sobre outras”, destaca alguns fenómenos decorrentes do contacto entre línguas como a interferência linguística, a convergência linguística, o empréstimo e os processos de pidginização e criouliização. Este autor ressalta que o contacto entre línguas, sendo uma constante na dinâmica das línguas, não deve ser temido e combatido, mas ao contrário deve ser visto como algo que propicia o enriquecimento das línguas minoritárias.

De acordo com Afonso (1997), numa situação de contacto entre línguas que de algum modo apresentam (por questões culturais, de diferente protecção institucional, económica, ou

outras), por parte do enunciador, um desigual grau de investimento e domínio, as estruturas linguísticas da língua segunda apresentam geralmente um processo de desenvolvimento progressivo, face à influência que a língua primeira detém. A postura face à língua estrangeira é, pelo contrário, imbuída de uma actividade para a qual as aquisições em língua materna são constantemente solicitadas.

Para Afonso (1997), o ensino-aprendizagem de uma língua, enquanto língua estrangeira, suscita, por parte do aprendente, um estudo imediatamente comparativo com a sua língua materna, sobretudo se este aprendente for já possuidor de uma considerável capacidade de reflexão e conhecimento linguístico sobre a sua própria língua materna.

Afonso (1997) diz que podemos assim afirmar que a sua actividade de aprendizagem enunciativa assenta em operações linguísticas de identificação e de diferenciação comparativas, independentemente do maior ou menor grau de convergência que as línguas em contacto possam apresentar. É este um dos aspectos mais visíveis da descrição do contacto entre línguas neste contexto.

Em relação ao docente, Afonso (1997) diz que postula-se uma relação de reflexão sobre a sua própria língua materna, a língua que, num contexto pedagógico, ensina. Só uma atitude de análise e reflexão sobre o funcionamento da língua permite a previsão e antecipação das questões levantadas neste processo de ensino aprendizagem de uma língua, tendo em vista a adequação das respostas a essas situações comparativas. Mas se a previsibilidade das questões linguísticas que se levantam no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira garante um forte grau de adequação nas respostas fornecidas, também é verdade que esta previsibilidade nunca é total. E isto porque, nenhuma gramática ou modelo teórico dá conta da totalidade de fenómenos linguísticos, e porque, por outro lado, há sempre um processo de redescoberta da nossa própria língua materna.

De acordo com Afonso (1997), quando a aprendizagem se realiza num contexto de uma segunda língua, acontece ao aprendente ter uma atitude mais activa, na medida em que a comparação com as estruturas da sua própria língua materna se realiza constantemente.

Desta comparação, conclui Afonso (1997), surgem questões relativas às operações e valores subjacentes à actividade linguística, quer sobretudo em relação ao funcionamento da língua segunda, quer mesmo em relação ao funcionamento da sua própria língua materna, que antes nunca seriam colocadas mesmo que a intuição linguística do sujeito falante fosse ideal.

No contexto moçambicano, segundo Gonçalves (1997:28), a Língua Portuguesa interage com cerca de 20 línguas bantu, assim como “um punhado” de línguas de origem asiática. Nas

áreas urbanas, onde é falado, o Português ocorrem em situações diferentes de contacto linguístico diário com estas línguas. Em áreas urbanas centrais, é o meio de comunicação quotidiano mais frequente. Por outro lado, nas áreas suburbanas etnicamente mistas, o Português pode funcionar somente como uma língua franca entre falantes com diferentes línguas nativas. Em distritos onde a maior parte dos membros da comunidade partilham uma ou mais línguas bantu mutuamente inteligíveis, o Português será confinado a um leque limitado de funções e contextos de língua segunda. Estes ambientes diferentes, conclui Gonçalves (1997), - significam que tanto a quantidade como a qualidade do Português variarão bastante dependendo do lugar onde é falado.

Em conclusão pode-se afirmar que estes três autores (Monteiro, 2010, Afonso, 1997 e Gonçalves, 1997) conjugam a mesma ideia sobre as consequências e efeitos decorrentes do contacto entre línguas. Para estes autores, o contacto entre línguas é um fenómeno linguístico que causa a mudança ou a variação linguística sob diversas formas, desde o surgimento de empréstimos, interferências, interlínguas, línguas francas (cf. capítulo 1), até à criação de novas línguas – os pidgins e os crioulos.

### 2.3.- A Flexão do Adjectivo

Neste parágrafo pretende-se, primordialmente, analisar a concordância do sintagma nominal, com particular destaque para a flexão do adjectivo relativamente ao nome. Este assunto é considerado bastante relevante e complexo do ponto de vista da classe dos adjectivos.

Sendo a adjectivo uma categoria variável, Kester (1996) *apud* Martinho (2007) distingue dois tipos de flexão adjectival: a ‘concordância’ – relação entre um adjectivo pré-nominal e o núcleo de um SN, e o ‘acordo’ – em construções predicativas. Estruturas diferentes estão envolvidas: na concordância, o Sintagma Adjectival (SA) é interno ao SDET e está em [Espec, SF], ao passo que, no acordo, o SA é externo à projecção máxima SDET à qual se encontra contudo ligado por meio de uma relação de predicação.

Os adjectivos internos (atributivos), segundo Martinho (2007:38), têm uma relação de concordância em número e em género em todas as línguas germânicas, escandinavas e românicas – excepção notável do Inglês. Neste caso, existem marcas explícitas para o conjunto de traços – número, género, caso, etc. – partilhados pelos núcleos N, F (Funcional) e Det. Nas línguas românicas, os núcleos do SDET estão em relação de concordância, e têm flexão explícita, sendo também o caso do adjectivo interno ao SDET – pré-nominal ou pós-nominal –

em consequência da concordância entre o núcleo F e o seu especificador SA. Nos outros grupos de línguas, os paradigmas de concordância são variáveis.

Por seu lado, Martinho (2007) adianta ainda que o acordo (flexão atribuída aos predicativos) equivale a uma flexão explícita que se traduz pela partilha de traços morfológicos entre o sujeito (argumento) e o predicado adjectival. No entanto, nas línguas germânicas, os adjectivos predicativos não flexionam, presumivelmente por falta de categoria funcional adequada em posição predicativa. Em consequência, estas línguas não têm flexão adjectival de acordo mas unicamente de concordância. A posição sintáctica do adjectivo condiciona pois o tipo de flexão, sendo que a distinção entre acordo e concordância tem consequências importantes sobre a distribuição das flexões, e consequentemente, sobre a estrutura interna do SA.

A questão da flexão e da sintaxe do adjectivo é ainda abordada por outros autores, nos seguintes termos:

No sintagma nominal está contido o sintagma adjectival que é constituído pelo adjectivo, que é o núcleo, e pelos seus dependentes. A boa formação de uma frase depende da aplicação de regras sintácticas, entre as quais sobressaem as regras de concordância. Segundo Pires & Mória (1995:443), existe concordância entre duas expressões linguísticas quando elas possuem determinadas propriedades em comum e essa coincidência de propriedades é uma condição necessária para a gramaticalidade do discurso.

Por outras palavras, a concordância nominal é o acordo entre o nome (substantivo) e os seus modificadores (artigo, pronome, numeral, adjectivo) quanto ao género (masculino e feminino) e número (singular e plural). Gonçalves (1998:106), referindo-se ao mesmo assunto, diz que em Português a concordância nominal diz respeito à variação ou flexão em género (masculino e feminino), número (singular e plural) e (no caso do possessivo) pessoa (1ª, 2ª e 3ª). A autora demonstra essa afirmação apresentando o exemplo que se segue, onde o nome tempos é masculino e está no plural, havendo concordância do artigo definido os, do pronome possessivo meus e do adjectivo livres, em género e número, com este núcleo nominal:

(1) Nos meus tempos livres gosto de escutar música.

A concordância nominal também é obrigatória entre o sintagma nominal com a função de sujeito e os sintagmas nominais e adjectivais, que funcionam como seus predicadores ou modificadores. A concordância entre as palavras é mantida por intermédio da flexão.

Relativamente ao adjectivo, a flexão é uma das marcas decorrentes da categoria adjectival. De acordo com Martinho (2007), os adjectivos são considerados paradigmas



flexionais regulares desde o início do discurso da gramática tradicional, e a sua capacidade em receber e partilhar informação flexional representa um dos pilares clássicos da sua natureza “nominal”<sup>5</sup>. A flexão adjectival é rica em Português, onde os adjectivos exibem sempre concordância explícita, com o nome no caso dos atributivos e com o argumento no caso dos predicativos.

Lembramos a seguir as principais regras de concordância dos adjectivos existentes na gramática normativa do Português:

De acordo com Cunha & Cintra (1999:274), o adjectivo varia em género e número de acordo com o género e número do substantivo ao qual se refere. É por essa correspondência de flexão que os dois termos se acham inequivocamente relacionados, mesmo quando distantes um do outro na frase.

O adjectivo quer em função de adjunto adnominal, quer em função de predicativo, desde que se refira a um único substantivo, com ele concorda em género e número.

Quando o adjectivo se associa a mais de um substantivo, importa considerar: (i) o género dos substantivos; (ii) a função do adjectivo (adjunto adnominal ou predicativo) e (iii) a posição do adjectivo (anteposto ou posposto ao substantivo), condições essas que permitem a concordância do adjectivo com os substantivos englobados, ou apenas com o mais próximo (Cunha & Cintra, 1999:275).

Se o adjectivo vem antes dos substantivos concorda em género e número com o substantivo mais próximo, ou seja, com o primeiro deles:

- (2) a. Vivia em tranquilos bosques e montanhas.
- b. Vivia em tranquilas montanhas e bosques.
- c. Tinha por ele alto respeito e admiração.
- d. Tinha por ela alta admiração e respeito.

Nos exemplos anteriores, o adjectivo tranquilos (em 2 a) está no género masculino e número plural, concordando com o nome bosques que também pertence ao género masculino e está no plural. O adjectivo tranquilas (em 2 b) está no género feminino e no número plural, concordando com o nome montanhas que está no feminino e no número plural. O adjectivo alto (em c) está no género masculino e no número singular, havendo concordância com o nome respeito que também está no género masculino e número singular. Por outro lado, o

---

<sup>5</sup> Na tradição gramatical, o adjectivo é um “nome adjectivo”, por oposição aos “nomes substantivos”

adjectivo alta (em d) está no género feminino e no número singular, concordando com o nome admiração que está no género feminino e número singular.

Segundo os mesmos autores, quando os substantivos são nomes próprios ou nomes de parentesco, o adjectivo vai sempre para o plural.

Se o adjectivo vem depois dos substantivos, a concordância depende do género e número dos substantivos: se os substantivos são do mesmo género e do singular, o adjectivo toma o género dos substantivos e quanto ao número, vai: (i) para o singular (concordância mais comum) ou (ii) para o plural (concordância mais rara); se os substantivos são de géneros diferentes e do singular, o adjectivo pode concordar: (i) com o substantivo mais próximo (concordância mais comum) ou (ii) com os substantivos em conjunto, caso em que vai para o masculino plural (concordância mais rara).

Se os substantivos são do mesmo género, mas de números diferentes, o adjectivo toma o género dos substantivos, e vai: (i) para o plural (concordância mais comum) ou (ii) para o número do substantivo mais próximo (concordância mais rara).

- (3)      a.      Ela comprou dois vestidos e um chapéu escuro.  
            b.      Estudo as línguas e a civilização ibérica.

O adjectivo escuro (em 3 a) está no género masculino e no número singular, mantendo concordância com o nome chapéu (mais próximo) que igualmente pertence ao género masculino e está no número singular. No caso do adjectivo ibérica (em 3 b) existe concordância com o nome civilização (mais próximo) pois, ambos se encontram no género feminino e no número singular.

Ainda segundo Cunha & Cintra (1999) se os substantivos são de géneros diferentes e do plural, o adjectivo vai: (i) para o plural e para o género do substantivo mais próximo (concordância mais comum) ou (ii) para o masculino plural (concordância mais rara).

Se os substantivos são de géneros e números diferentes, o adjectivo pode ir: (i) para o masculino plural (concordância mais comum) ou (ii) para o género e o número do substantivo mais próximo (concordância que não é rara quando o último substantivo é um feminino plural):

- (4)      a.      Ela comprou saias e um chapéu escuro.  
            b.      Estudo o idioma e as tradições portuguesas.

Nos exemplos anteriores, estabelece-se concordância entre o adjectivo escuro (em 4 a) e o nome chapéu ambos no masculino singular e o adjectivo portuguesas e o nome tradições, ambos no feminino plural (em 4 b)<sup>6</sup>.

Quando o adjectivo serve de predicativo a um sujeito múltiplo, constituído de substantivos (ou expressões equivalentes), observa, na maioria dos casos, as mesmas regras de concordância a que está submetido o adjectivo que funciona como adjunto adnominal.

Cunha & Cintra (1999) salientam, no entanto, que: se os substantivos sujeitos são do mesmo género, o adjectivo toma o género dos substantivos e vai, preferentemente, para o plural, ainda que os substantivos estejam no singular.

- (6) a. O livro e o caderno são novos.  
b. A porta e a janela estavam abertas.

Os exemplos anteriormente apresentados explicitam a concordância entre o adjectivo novos (em 6 a) que se encontra no género masculino e número plural e os nomes livro e caderno (sujeito composto) também no masculino plural e ainda entre o adjectivo abertas (adjectivo verbal) e os nomes porta e janela todos no feminino plural (em 6 b).

Se os substantivos sujeitos são de géneros diferentes, o adjectivo vai, normalmente, para o masculino plural.

Mas, nos dois casos, é também possível que o adjectivo predicativo concorde com o sujeito mais próximo se o verbo de ligação estiver no singular e anteposto aos sujeitos, como nos exemplos abaixo:<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Observação: quando está em concordância apenas com o substantivo mais próximo, o adjectivo nem sempre caracteriza de forma precisa o substantivo dele distanciado. Por isso, em todas as hipóteses mencionadas, pode-se e deve-se, caso a concordância origine qualquer dúvida, repetir o adjectivo para cada um dos substantivos:

- (5) a. Ela comprou uma saia escura e um chapéu escuro.  
b. Estudo os falares portugueses e a cultura portuguesa

<sup>7</sup> Observação:

<sup>1ª</sup> O adjectivo predicativo de objecto directo obedece, em geral, às mesmas regras de concordância observadas pelo adjectivo predicativo de sujeito.

<sup>2ª</sup> Como as orações, e as palavras tomadas materialmente, se consideram do número singular e do género masculino, quando o sujeito é expresso por uma oração (plena ou reduzida), o adjectivo predicativo fica no masculino singular:

- (8) a. É justo que uma nação venere os seus poetas.  
b. É honroso morrer pela pátria.

- (7) a. Era novo o livro e a caneta.  
b. Estava aberta a janela e o portão.

Relativamente à morfologia, por fim, em Língua Portuguesa, a flexão do adjectivo (e de modo geral) realiza-se por meio de morfemas situados em posição final (sufixal) de palavra, como a seguir demonstramos:

- (9) a. O livro era novo.  
b. Os livros eram novos.

Em 9 a) o nome livro e o adjectivo novo têm a vogal “o” como morfema (sufixo) indicador do género masculino e têm um morfema vazio ( $\emptyset$ ) como indicador do número, neste caso, neutro (o mesmo que singular), enquanto em 9 b), o nome livros e o adjectivo novos além do morfema indicador de género (o), a consoante “s” constitui o morfema indicador de número. É isto o que difere da flexão adjectival nas línguas bantu, como iremos ver mais a seguir.

#### 2.4.- Caracterização da flexão adjectival nas línguas bantu

A maior parte das línguas maternas moçambicanas pertencem ao grupo das línguas *bantu*. A palavra *bantu* significa “gente” ou “povo”. É o nome das línguas faladas em Moçambique, existindo várias como o Emákhwa, Suahili, Yao, Cimakonde, Kimuani, etc.

As línguas *bantu* são línguas de ordem livre, isto é, permitem trocar a ordem dos seus constituintes e são línguas aglutinantes, ou seja, são línguas em que as relações entre as categorias gramaticais podem vir expressas numa só palavra.

Ex: em língua Emákhwa:

- (10) a) Muaalápwa ohoólya ehopa  
b) Ehopa ohoólya muaalápwa

No exemplo (10 a) a frase obedece a ordem directa gramatical (s v o) e significa: “o cão comeu o peixe”. Já na frase seguinte, isto é, no exemplo 10 b) existe a inversão gramatical (o v s) cujo significado é o mesmo: “o cão comeu o peixe”, mas a leitura literal é: o peixe comeu o cão. Esta é a demonstração da ordem livre das palavras nas línguas *bantu*.

EX: em língua suahili

- (11) Kupika - bater; kumpika – batê-lo ou batê-la      kupikana – baterem-se

O exemplo anterior (11) explica como em línguas *bantu* a mesma palavra primitiva pode originar outras palavras com outros significados, aglutinando diferentes relações gramaticais. Este é o caso que explica a questão das línguas aglutinantes.

Segundo Ngunga (2002:144), “as línguas *bantu* possuem poucos adjectivos, somente poucas línguas devem ter mais do que vinte adjectivos. O processo de qualificação nestas línguas é um fenómeno cuja expressão ultrapassa o âmbito do adjectivo que por sinal ocupa um lugar muito restrito e algo controverso”. A qualificação do nome é feita além do adjectivo propriamente dito pelo processo de adjectivação, genitivização e relativização. Em muitas ocasiões a função do adjectivo é desempenhada por alguns verbos que justamente se poderiam chamar verbos qualificadores.

Ex: em língua Yao:

- (12) a) Kwiimbála (engordar)  
 b) Mwaanáce **jwán’jiimbale** (criança gorda)

O exemplo em (12 b) revela como se realiza o processo de adjectivação a partir de verbos, nas línguas bantu (processo que também se realiza em Português). O verbo engordar em (12 a) “kwiimbála” passou a desempenhar funções de adjectivo (gorda) em (12 b) “**jwán’jiimbale**”.

A genitivização é a construção frásica que obedece a seguinte estrutura: Nome+Prefixo+á+qualificador, onde o “Prefixo” é o prefixo da concordância do nome a ser qualificado e a vogal –á é a partícula genitiva; o qualificador pode ser nome, infinitivo verbal, adjectivo, numeral, possessivo, locativo, etc., que se usa para qualificar o nome que precede o genitivo. Ex: em língua Yao:

- (13) a) Mbwá já kúdya (infinitivo verbal) (cão comilão)  
 b) Jyuungú dyá mbóne (abóbora boa)

No exemplo (13 a), o nome (cão) “Mbwá” é qualificado através do prefixo *j* (prefixo de concordância) que se junta à vogal *á* (partícula genitiva) e ao verbo no infinitivo (*kúdya*), constituindo a frase em bantu: Mbwa já kúdya (cão comilão). Já na frase em (13 b), o nome (abóbora) “Jyuungú” recebe a qualificação por meio do prefixo *dy* (prefixo de concordância) o qual se associa à vogal *á* (partícula genitiva) e ao adjectivo (boa) “mbóne”, constituindo a frase em *bantu*: Jyuungú dyá mbóne (abóbora boa).

A relativização tem uma estrutura semelhante à genitivização, porém a diferença reside no qualificador que, no caso da relativização, deve ser obrigatoriamente uma forma verbal finita: Nome+Pref. -á+qualificador (forma verbal finita).

Ex: em língua Yao:

- (14) a) Ngúkú **já jiwilé** lééló-jó jééswéelá (A tal galinha que morreu hoje é branca)

b) Vaandu **vá vááyíicé** lééló-wo akúwúmá ku-Ludiica As tais pessoas que chegaram hoje provêm da Rodésia.

O exemplo (14 a) ilustra como o sintagma nominal (a tal galinha “Ngúkú” é relativizado por intermédio do prefixo *j* (prefixo de concordância) que se aglutina à vogal *á* (partícula genitiva) e ao verbo na forma finita (que morreu) “jiwiilé”, constituindo a frase em *bantu*: **Ngúkú já jiwiilé** lééló-jó jéésweelá (A tal galinha que morreu hoje é branca). Em (14 b), acontece o mesmo, o nome (As tais pessoas) “Vaandu” relativiza-se através do prefixo *v* (prefixo de concordância) que se junta à vogal *á* (partícula genitiva) e ao verbo na forma finita (que chegaram) “vááyíicé”, formando a frase em *bantu*: **Vaandu vá vááyíicé** lééló-wo akúwúmá ku-Ludiica (As tais pessoas que chegaram hoje provêm da Rodésia).

Nas línguas bantu, o nome é constituído de duas partes: um prefixo (nominal) e um tema nominal que é a parte irredutível do nome:

Ex: em língua Yao:

(15) a) Mu-si aldeia                      b) mi-si aldeias                      c) ci-puúla faca                      d) yi-puúla facas

O prefixo nominal é o indicador do número: singular/plural. Daqui resulta a noção de número gramatical nas línguas *bantu*, que é o par que opõe o singular ao plural, sendo cada elemento deste par designado por classe nominal. Nos exemplos anteriores, os prefixos Mu- e ci- indicam o singular e os prefixos mi- e yi- indicam o plural.

Os mesmos exemplos mostram ainda que, nas línguas *bantu*, os nomes não têm morfemas indicadores de género em termos da oposição masculino/feminino como acontece na Língua Portuguesa.

À semelhança do nome, que mantém uma prefixação de número, o adjectivo apresenta-se, nestas línguas como categoria neutra em género, não exibindo nenhuma categoria genérica. Quanto ao número, o adjectivo concorda todavia com o nome por intermédio de um prefixo de concordância.

Ex: em língua Emákhwa:

(16) a) **E**-nuupa **yú**-ulupale casa grande  
b) **I**-nuupa **jú**-ulupale casas grandes

No anterior exemplo, o prefixo adjectival que mantém a concordância com o nome, em 16 a) é **yú**- (indicador do singular) em **yú**-ulupale, que se relaciona com o prefixo nominal **E**- (também indicador do singular) em E-nuupa, enquanto em 16 b), o prefixo adjectival **jú**-, em

**ju**-ulupale, relaciona-se com o prefixo nominal I-, em I-nuupa, estabelecendo a concordância do nome com o adjectivo em número (plural).

Esta curta, mas importante, abordagem mostra que a noção de singular e plural é marcada, morfemicamente, tanto nos nomes como nos adjectivos. Porém, este morfema indicador do número situa-se em posição prefixal, diferentemente da Língua Portuguesa, onde o mesmo morfema se situa no final de palavra ou no sufixo e, é isto o que pode estar na origem dos erros de concordância em PM. Por outro lado, a abordagem revela que nas línguas *bantu* a noção de género masculino/feminino não é morfemicamente realizada, quer nos substantivos e quer nos adjectivos, o que equivale a dizer que nestas línguas o género das palavras é neutro ou não marcado.

### **CAPÍTULO 3**

#### **3.1.- Metodologia de pesquisa, recolha de dados e perfil dos informantes**

Neste capítulo, serão abordados os seguintes aspectos: (i) as metodologias de pesquisa e recolha de dados, (ii) o processo de recolha de dados e da constituição do corpus, (iii) a caracterização e o perfil sociolinguístico dos informantes, e (iv) apresentação e análise dos dados do corpus.

##### **3.1.1.-Metodologias de pesquisa e de recolha de dados**

De forma a justificar a forma como esta pesquisa foi desenvolvida e concebida, vamos brevemente esclarecer quais as metodologias de pesquisa por nós seguidas e justificar as nossas opções em termos de recolha de dados.

Segundo Laersen-Freeman & Long (1991:10-11), citados por Tuaha (2011:14) existem dois paradigmas concernentes às metodologias de pesquisa e recolha de dados: a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. A pesquisa qualitativa é heurística e é indutiva e tem como objectivo a identificação de padrões linguísticos que ocorrem nos comportamentos dos aprendentes. Na perspectiva dos autores citados, a pesquisa longitudinal envolve um número reduzido de informantes e enquadra-se no paradigma qualitativo, cujo objectivo é observar o desenvolvimento linguístico dos aprendentes ao longo do tempo, sobretudo através do seu discurso espontâneo. Assim, a pesquisa longitudinal é aquela que estuda o fenómeno por um período de tempo substancial e o pesquisador estuda as mudanças no fenómeno provocadas pelo tempo.

Por sua vez, o paradigma quantitativo é dedutivo e destina-se a testar hipóteses de investigação, usando instrumentos objectivos e análise estatística dos dados.

Segundo Ellis (1994:675), citado por Tuaha (2011), avaliando as duas metodologias de pesquisa todos os métodos são válidos desde que forneçam resultados consistentes, ou seja, desde que os dados recolhidos não sejam apenas um reflexo dos instrumentos utilizados para os recolher.

Na mesma linha de pensamento, alguns pesquisadores como Sehiger & Shohamy, (2008:27-28) e Laersen-Freeman & Long, (1991: 24) ambos citados por Tuaha, (2011:15), defendem que os dois paradigmas, qualitativo e quantitativo, podem ser vistos como complementares. Assim, de acordo com os últimos autores, ganha-se muito no estudo de



aquisição de uma língua segunda, combinando as estratégias de ambos os paradigmas, ao invés de os ver como paradigmas concorrentes.

Os dados recolhidos no quadro do paradigma qualitativo e quantitativo são diversos e cada um assume características específicas. Assim, na pesquisa qualitativa os dados são recolhidos através da observação do comportamento dos informantes, com vista a captar a sua produção espontânea, a qual se considera o seu estilo vernáculo<sup>8</sup>. Os procedimentos usados, geralmente, neste tipo de pesquisa são entrevistas orais não estruturadas ou composições escritas.

Na pesquisa quantitativa, por seu turno, usam-se dados recolhidos através de procedimentos formais e estruturados, por meio dos quais os informantes são levados a responder a questões específicas ou a estímulos previamente determinados (Seliger & Shohamy, 2008:157). Apontam-se, como exemplos, os seguintes procedimentos: questionários estruturados, testes linguísticos (juízos metalinguísticos/juízos de gramaticalidade, preenchimento de lacunas) e entrevistas formais.

Deste modo, os métodos usados na pesquisa qualitativa não só fornecem uma descrição detalhada e abrangente do comportamento dos informantes envolvidos na aquisição da língua segunda, mas também permitem um estudo etnográfico com muitas variáveis, segundo referem Seliger & Shohamy (2008:162). No entanto, a presença do observador pode afectar o comportamento dos informantes envolvidos, na medida em que passam a prestar mais atenção ao seu discurso. Este facto pode resultar no seu empenho não espontâneo. Estes informantes, tornando-se conscientes do processo de recolha, podem optar por não revelar aos pesquisadores todo o seu repertório linguístico, usando apenas os aspectos em que se sentem seguros. Esta atitude pode culminar com a evitação das estruturas linguísticas que consideram problemáticas, as quais podem ser justamente do interesse do pesquisador, refere Tuaha (2011:15) citando Larsen-Freeman & Long (1991:26).

No que respeita aos métodos de recolha de dados usados na pesquisa quantitativa, refira-se que estes permitem ao pesquisador restringir o objecto do seu estudo ou explorar uma questão específica. Porém, esta restrição pode resultar num estudo que mascara o carácter multidimensional da aquisição da L2, adiantam Larsen-Freeman & Long, (1991:26).

O quadro traçado acima mostra que os dados decorrentes das pesquisas qualitativa e quantitativa, conforme foi referido, apresentam vantagens e desvantagens, o que não permite

---

<sup>8</sup> Ellis, (1994: 671).

optar por uma das perspectivas metodológicas sem ter em consideração as condições materiais (recursos materiais, humanos, financeiros e temporais) que presidem a cada investigação.

É desta forma que na presente pesquisa intervieram procedimentos que envolvem:

- (i) composições escritas produzidas por alunos do Ensino Secundário; e
- (ii) frases orais produzidas por falantes de diferentes tipos e camadas sociais, em contexto informal. Todos estes procedimentos pertencem à pesquisa qualitativa, a partir da qual se pode captar o comportamento linguístico dos aprendentes em domínios diferentes como o lexical, o semântico, o sintáctico e o morfo-sintáctico.

Os dados recolhidos por meio da composição escrita constituem o corpus de base da presente pesquisa e os dados decorrentes das frases orais construídas por outros falantes, são complementares do corpus.

### **3.1.2.- A Recolha de dados e constituição do corpus**

Nesta secção, apresenta-se o corpus, tendo em conta os seguintes aspectos: (i) a recolha de dados e a constituição do corpus e (ii) o perfil sociolinguístico dos informantes.

Para a constituição do corpus foi estabelecido que a recolha dos dados devia realizar-se ao nível do ensino secundário geral, nomeadamente, na Escola Secundária de Pemba. Decidiu-se que os alunos da 11ª classe eram os informantes ideais, capazes de se comunicarem em Português sobre temas da vida quotidiana.

A escolha do ensino secundário e da cidade de Pemba como local onde o corpus deveria ser recolhido resultou do facto de este centro urbano oferecer as condições mais favoráveis a este tipo de pesquisa, não só por ser aquele em que a maior e mais diversificada comunidade de falantes do Português se concentra, como também por ser aquele em que o conhecimento desta língua é frequentemente requerido nas mais diversas situações de comunicação.

O uso generalizado do Português como língua de comunicação, nesta cidade, pode relacionar-se com o facto de ser aqui que se concentra a maior parte das instituições públicas em que é obrigatório o uso do Português e a maior parte dos meios de informação, para além do grande número de instituições de ensino, veículos por excelência de difusão da língua portuguesa e promotores da sua utilização.

Foram definidas, por conveniência, três turmas da 11ª classe para realizarem as composições escritas e foram propostos dois temas: *A minha terra* e *As profissões*. Os alunos

escolheram livremente um dos temas para a sua composição. Houve orientações sobre os aspectos que deviam considerar nas suas composições e foi fixado o tempo de 60 minutos de duração. Assim, para o tema, *As profissões*, deveriam focar os seguintes aspectos: as principais profissões que conhecem, as actividades que cada profissão realiza, as profissões predominantes na região, a contribuição dessas profissões para o desenvolvimento do país, a profissão de que mais gostam e que gostariam de desempenhar no futuro. Da mesma forma, para o tema, *A minha terra*, foram sugeridos que poderiam falar da sua localidade, da sua província ou do seu país. Neste tema, poderiam abordar as actividades dos habitantes da sua terra, os principais recursos naturais da sua terra, os produtos produzidos na sua terra, as principais fontes de obtenção de dinheiro, as formas de troca e comercialização dos produtos, as principais formas de diversão. Porém, estes parâmetros não limitavam a iniciativa criadora e a capacidade de expressão do aluno.

Nas três turmas foram produzidas um pouco mais de 250 composições. Destas composições, foram tomadas 50 para a presente pesquisa, na proporção de  $\frac{1}{3}$  das composições de cada turma, preferivelmente as mais problemáticas. Desta maneira, o corpus tomado como base para esta pesquisa é constituído por 60 frases com desvios, na razão de 20 frases por turma, em média. (Ver anexo 1).

As composições escritas foram recolhidas em Fevereiro de 2012. Nas 50 composições seleccionadas, destacam-se 60 frases com erros de concordância nominal, originando aquilo que caracteriza o Português de Moçambique: o enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival. As frases com o desvio produziram-se, quase no seu todo, em posição predicativa.

Além das 60 frases de referência, o corpus é complementado por outras 30 frases recolhidas em discursos orais, produzidos por falantes desta cidade de Pemba, em situações menos formais. Estes falantes pertencem aos bairros desta urbe, nomeadamente: Natite, Paquitequete, Cariacó, Ingonane, Alto-Gingone, Bairro do cimento e Eduardo Mondlane e são provenientes dos mais diversificados estratos sociais. A escolha desta cidade e destes bairros obedeceu os critérios atrás referidos, ou seja, por se considerar esta cidade como sendo o centro de confluência de falantes do português oriundos das diferentes regiões da província e mesmo do país e por ser o meio social onde o uso do português é mais requerido. A recolha das frases orais foi realizada em Janeiro de 2013, através de acompanhamento e participação em conversas informais, em momentos de diversão, também elas evidenciam, como veremos, os mesmos sinais de enfraquecimento morfológico.

### 3.1.3.- Perfil sociolinguístico dos informantes

Nesta subsecção, vão-se caracterizar os informantes que produziram o corpus tomado como base empírica desta pesquisa. Estes dados foram obtidos através do preenchimento de uma ficha sociolinguística pelos alunos.

No que concerne à idade dos informantes, observa-se que dos 50 estudantes que constituem os informantes principais desta pesquisa, a maioria possui entre 18 à 24 anos (70%) e os restantes situam-se entre os 25 aos 27 anos (30%). Normalmente, o ensino secundário geral, em Moçambique, é frequentado pela faixa etária que compreende os 18 aos 24 anos, daí que a maior percentagem se situe nesta faixa etária.

No tocante ao sexo dos informantes é de referir que 58% são homens e 42% são mulheres. Os dados revelam que em Moçambique as mulheres ainda não superam os homens na frequência ao ensino, no geral.

Relativamente à naturalidade dos informantes, a informação sociolinguística recolhida revela que o corpus foi produzido, na sua maioria, por estudantes originários dos diferentes distritos da província de Cabo Delgado (82%) e por outros que se distribuem por outras províncias deste país (18%). O Distrito de Pemba apresenta o maior número de informantes (40%) relativamente aos outros distritos desta província pela simples razão de a escola se situar nesta urbe. Em seguida aponta-se o distrito de Montepuez com 10% e os distritos de Mueda e Chiúre com 6% e 4% respectivamente. Os restantes dados do corpus foram obtidos através de informantes originários dos restantes distritos, na proporção de 2% para cada distrito.

Quanto à L1 (cf. capítulo1), nota-se que a maioria dos informantes (80%) tem uma língua *bantu* (LB) como L1, existindo cerca de 12% com o Português como L1. Salienta-se que cerca de 8% dos informantes declararam ter o Português e uma LB como L1.

No que diz respeito à língua de comunicação, sobressaem os informantes que usam as LB (40%), seguindo-se dos que apontaram o Português e uma LB (34%) e os que apontaram o Português (26%).

Finalmente, quanto à variável local de aprendizagem do Português, destacam-se os informantes que aprenderam o Português na escola (76%), seguindo-se dos que aprenderam em casa (14%). Existem, porém, informantes que adquiriram o Português na escola e em casa, simultaneamente (10%). Todos os dados referem-se relativamente ao número total dos alunos que foram seleccionados (50).

A informação sociolinguística aqui apresentada sintetiza-se no quadro que se segue:

VARIÁVEL		Nº	%
Idade	18-24	35	70
	≥ 25	15	30
Sexo	H	29	58
	M	21	42
Naturalidade	Chiúre	2	4
	Montepuez	5	10
	Mueda	3	6
	Pemba/Cidade	20	40
	Outros Distritos	11	22
	Maputo	3	6
	Nampula	2	4
	Niassa	2	4
	Sofala	1	2
	Zambézia	1	2
Língua Materna	Português	6	12
	LB	40	80
	Port/LB	4	8
Língua de Comunicação	Português	13	26
	Língua <i>bantu</i>	20	40
	Port/LB	17	34
Local de aprendizagem do Português	Escola	38	76
	Casa	7	14
	Casa/Escola	5	10

Quadro 1 Perfil sociolinguístico dos informantes

## CAPÍTULO 4

### 4.1. - Resultados dos dados do corpus

#### 4.1.1. - Erros de concordância no corpus escrito

Na primeira parte desta secção, pretende-se descrever as áreas críticas da concordância nominal registadas no corpus deste estudo, produzidas pelos alunos da escola secundária de Pemba em composições escritas. Duma forma geral, os desvios na aplicação das regras de concordância nominal, concretamente, a falta ou a incorrecta flexão do sintagma adjectival diz respeito à concordância em género e em número.

No que se refere à concordância em género, são mais frequentes os casos de falta de concordância do adjectivo com o nome (45 casos), todos na posição predicativa. A tendência dominante é para usar a forma masculina do adjectivo (41 casos que correspondem a 91%), em contextos que requerem a sua flexão no feminino. Já os desvios decorrentes da falta de mudança do adjectivo do feminino para o masculino foram 4 equivalentes a 9%.

Quanto à concordância em número, registaram-se 15 casos, sobressaindo os casos em que o adjectivo se apresenta no singular (15 casos equivalentes a 100%), em contextos que requerem a sua flexão no plural. A marca do plural aparece realizada morfológicamente apenas nos artigos e pronomes ou é determinada pela presença de um numeral não singular.

Nos dados recolhidos junto dos alunos, todos os desvios deram-se em posição predicativa, o que pressupõe que os alunos utilizam poucas vezes a posição atributiva do adjectivo ou não a utilizam. Contudo, insistindo sobre esta questão, julgamos que mesmo que utilizassem o adjectivo em posição atributiva teriam as mesmas dificuldades que manifestaram em relação à posição predicativa. Isto leva-nos a deduzir que, genericamente, os alunos não flexionam o adjectivo, quer seja em posição predicativa e quer seja em posição atributiva.

Feitas estas breves considerações, apresentam-se, de seguida, os desvios produzidos pelos alunos da escola secundária de Pemba ordenados nas seguintes subsecções:

##### 4.1.1.1. - Concordância do adjectivo em género

##### 4.1.1.1.1. - Com desvio para o masculino:

- **As** pessoas doentes podem ser **tratados** (= tratadas).
- **A** profissão é algo importante que merece ser **adquirido** por toda a gente (= adquirida)

- A nossa **carpintaria** é **reconhecido** a nível da cidade (= reconhecida).
- **As pessoas** do bairro são **simpático, organizado** e falam com todos (= simpáticas, organizadas).
- É uma **terra rico** em recursos naturais (= rica).
- A minha **terra** é **composto** por 11 províncias (= composta).
- A minha **terra** é **lindo** (= linda).
- A minha **terra** é muito especial e **lindo** (= linda).
- A **cidade** ficou muito triste e **cheio** de sujeiras (= cheia).
- A minha **província** é muito **agitado** (= agitada).
- A minha **terra** natal é uma terra muito linda e **cheio** de tradições (= cheia).
- A minha **terra** está **cheio** de frutas (= cheia).
- A minha **terra** é **rico** na exploração de petróleo (= rica).
- É terra de **gente trabalhador** (= trabalhadora).
- A minha **terra** é tão bonita, **cheio** de recursos e muito mais (= cheia).
- A minha **terra** é muito **perigoso** (= perigosa).
- Sigam a minha **terra**, é muito **valioso** (= valiosa).
- A minha terra é uma **terra desenvolvido** (= desenvolvida).
- A minha terra é **belo e famoso** (= bela e famosa).
- Ela é uma **terra cheio** de graça e **cheio** de recursos (= cheia).
- **Grandioso** é a minha **terra** (= grandiosa).
- A minha **terra** é tão **lindo** como um jardim (= linda).
- A minha terra é a única **cidade maravilhoso** que existe no país (= maravilhosa).
- A minha **terra** é muito calma e muito **divertido** e um pouco **agitado** (= divertida, agitada).
- As **pessoas** de lá são divertidas, **simpáticos** e conversadoras (= simpáticas).
- A minha **terra** é a mais **populoso** da província de Cabo Delgado (= populosa).
- É uma **terra** muito **divertido** (= divertida).
- É uma **terra cheio** de estrangeiros (= cheia).
- A minha **terra** é muito **populoso** (= populosa).
- É **praticado** a **pesca** (= praticada).
- É **feito** a **machamba** (= feita).
- Minha **terra** natal é muito **belo** (= bela).

- Essa **terra** tão linda e **cheio** de praias (= cheia).
- A minha **terra** é **constituído** por 11 províncias (= constituída).
- É uma **terra** bonita **cheio** de riquezas (= cheia).
- A minha **terra** é **rico** (= rica).
- É uma **dança** muito boa e **divertido** (= divertida).
- A minha **província** é **histórico** (= histórica).
- A polícia mantém a **segurança público** (= pública).
- A minha **terra** é muito **bonito** (= bonita).
- A **cidade** de Pemba é **lindo** de mais (= linda).

4.1.1.1.2.- Com desvio para o feminino:

- As pessoas do bairro Hinos deixam o **lixo espalhada** de qualquer maneira (= espalhado).
- **Ele** é muito **maravilhosa** (= maravilhoso).
- Na minha terra há **belas mares** e ondas azuis (= belos).
- O nosso **país** é **bela e famosa** (= belo e famoso).

4.1.1.2. - Concordância do adjectivo em número

4.1.1.2.1. - Com desvio para o singular:

- As **profissões** são muito **importante**. (= importantes)
- Os **objectos** que nós produzimos são **transportado** para outras províncias. (= transportados)
- **Outros** são **exportado** para outros países. (= exportados)
- **Elas** são muito **importante**. (= importantes)
- A minha terra Moçambique tem **coisas bonita**. (= bonitas)
- **Eles** são **organizado**. (= organizados)
- As **pessoas** do bairro são **organizada**. (= organizadas)
- As **pessoas** do bairro são **simpático, organizado** e falam com todos. (= simpáticas e organizadas)
- Moçambique foi colonizado por **colonos português**. (= portugueses)
- Esta província tem muitos **alunos estudioso e inteligente**. (= estudiosos e inteligentes)
- Aqui tem **lugares** muito **bonito** e divertidos. (= bonitos)
- Os **meninos** estavam muito **triste**. (= tristes)



- **Todos** apareceram **nervoso**. (= nervosos)
- A maioria dos **jovens** são **desempregado**. (= desempregados)
- As **coisas** mais **importante** da minha terra. (= importantes)

Apresentamos a seguir, sob forma de dois quadros, uma tipologia e distribuição de erros de concordância:

Área	Tipo de erro	Ocorrências: 60 desvios			
		género	número	género	Número
Morfossintaxe	Concordância do adjectivo com o nome e/ou pronome	45	15	75%	25%

Quadro 2. Tipologia e âmbito de ocorrência dos erros escritos

Área	Tipo de erro	Ocorrências: 60 desvios							
		Categorias em n.ºs				Em percentagem (%)			
		Género: 45		Número: 15		Género		Número	
		mas	Fem	sing	Plur	mas	Fem	sing	Plur
Morfossintaxe	Concordância do adjectivo com o nome e/ou pronome	41	4	15	0	91	9	100	0

Quadro 3. Distribuição dos erros escritos pelas categorias gramaticais género e número.

O quadro 2 mostra que foram produzidos 60 desvios no seu todo dos quais 45 desvios nas regras de concordância do adjectivo com o nome ou pronome em género, o que corresponde a 75% do total de erros produzidos e 15 desvios em número, correspondentes a 25%.

O quadro 3 refere que, dos 45 desvios produzidos na concordância em género, 41 desvios foram produzidos no género masculino equivalentes a 91% e 4 desvios no género

feminino, representando 9%. Quanto à concordância em número, o quadro mostra que foram produzidos 15 desvios, todos eles no singular, correspondendo 100%.

#### 4.1.2. - Erros de concordância no corpus oral

Na segunda parte desta secção, vamos agora apresentar as categorias gramaticais mais afectadas pelos erros de concordância do adjectivo no PM recolhidos de informantes diversos em discursos orais e informais.

À semelhança do que se registou no seio dos alunos, os informantes ouvidos oralmente produzem mais erros de concordância nas categorias género do que número.

Quanto à concordância em género, notam-se com frequência os casos de falta de concordância do adjectivo com o nome ou pronome, predominantemente em posição predicativa. Os casos tendem mais para o uso do masculino dos adjectivos em contextos que se devia usar a forma feminina.

No que toca à concordância em número, destacam-se os casos em que o adjectivo se utiliza no singular, em contextos que requerem a sua flexão no plural. Caso idêntico do que foi constatado anteriormente, todos os desvios ocorrem com o adjectivo em situação predicativa.

Os desvios produzidos por estes informantes demonstram-se nas seguintes frases:

##### 4.1.2.1. - Concordância do adjectivo em género:

##### 4.1.2.1.1. - Desvios no género masculino:

- Minha **terra** é tão bela e **rico**. (= rica)
- Tenha **bom sorte**. (= boa)
- Vivo numa **casa velho**. (= velha)
- Minha **terra** é **rico**. (= rica)
- Com o negócio faço **conta próprio**. (= própria)
- A **população** daqui não é **invejoso**. (= invejosa)
- **Ela** é **rico** em recursos naturais. (= rica)
- A minha **terra** é muito **bonito**. (= bonita)
- A **cultura** é muito boa e **divertido**. (= divertida)
- A minha **terra** é muito bonita e **cheio** de florestas. (= cheia)
- Esta **terra** está **cheio** de oportunidades. (= cheia)
- As **meninas** são **orgulhoso** de mais. (= orgulhosas)
- O mercado informal tem muitas **coisas baratos**. (= baratas)
- Esta **cidade** é **acolhedor**. (= acolhedora)

- A **terra** está **cheio** de comida. (= cheia)
- As casas são construídas de uma **forma** tão **bonito**. (= bonita)
- A minha **terra** é **rico** em pedras preciosas. (= rica)
- Esta **província** é pouco **habitado** mas muito **rico**. (= habitada, rica)
- A minha **terra** é bela e **maravilhoso**. (= maravilhosa)

4.1.2.2. - Concordância do adjectivo em número:

4.1.2.2.1. - Desvios para o singular:

- Os **meninos** estavam muito **triste**. (= tristes)
- **Todos** apareceram **nervoso**. (= nervosos)
- **Eles** eram **camponês**. (= camponeses)
- Os **meninos** são **orgulhoso** de mais. (= orgulhosos)
- No país vendem muitos **carros quente**. (= quentes)
- Com a guerra, todas as **pessoas** ficam **triste**. (= tristes)
- Alguns **amigos** são **invejoso**. (= invejosos)
- Este governo tem muitos **corruptos camuflado**. (= camuflados)
- Estas meninas gostam de **mangas verde**. (= verdes)
- Os medicamentos bons existem apenas nas **farmácias privada**. (= privadas)

4.1.2.2.2. - Desvios no plural:

- A minha terra é linda e tem **paisagem bonitas**. (= bonita)

Esta informação pode-se demonstrar nos seguintes quadros:

Área	Tipos de erros	Ocorrências: 30 desvios			
		Em gén. e núm.		Em percentagem	
		Género	Número	Género	Número
Morfossintaxe	Concordância do adjectivo com nome e pronome	19	11	63	37

Quadro 4: Tipologia e âmbito de ocorrência dos erros orais

Área	Tipos de Erros	Ocorrências: 30 desvios							
		Em género e número				Em percentagem			
		Género: 19		Número: 11		Género		Número	
		Masc	Fem	Sing	Plur	Masc	Fem	Sing	Plur
Morfoss.	Concord.do adj.c/nome e pron.	19	0	10	1	100	0	91	9

Quadro 5: Distribuição dos erros orais pelas categorias gramaticais género e número

O quadro 4 mostra que foram, oralmente, produzidos 30 desvios das regras de concordância, sendo 19 em género, correspondendo a 63% e 11 em número, representando 37%.

O quadro 5 revela que os 19 desvios produzidos em género, ocorreram todos no masculino, isto é 100%. Dos 11 desvios produzidos em número, 10 ocorreram no singular, equivalendo a 91% e 1 no plural, representando 9%.

#### 4.2. - Análise e síntese

Passamos agora a uma análise dos dados anteriores, começando pelos dados relativos aos erros produzidos pelos informantes alunos.

Como se pode verificar, a informação prestada e os quadros apresentados nas secções anteriores revelam que os informantes alunos têm muitas dificuldades em estabelecer a concordância em género dos adjectivos com os substantivos, pois, 91% dos dados colhidos mostram desvios deste tipo. Isto pode estar a revelar que os alunos, no processo da aprendizagem, não atingem uma proficiência sólida, quanto à flexão do adjectivo em género, nos contextos em que esta flexão é requerida. Esta falta de proficiência sólida faz com que utilizem apenas o masculino para todos os contextos, ou seja, pode-se concluir que os alunos conhecem os adjectivos apenas com o traço gramatical do masculino. Esta constatação leva-nos a concluir que o Português de Moçambique, quanto ao género, privilegia a forma neutra ou não marcada do adjectivo em detrimento da forma complexa ou marcada.

Quanto ao número, verifica-se que os alunos tendem a usar preferivelmente o singular, mesmo em contextos não requeridos, em detrimento do plural. Das amostras colhidas com desvios na flexão em número, 100% registaram-se no uso da forma do singular, quer dizer, os alunos não conhecem o plural dos adjectivos. A mesma conclusão anterior pode-se generalizar para o traço gramatical número, os falantes do P.M. usam, de preferência, a forma neutra do adjectivo, em detrimento da forma marcada.

Comparando as duas categorias gramaticais (género e número), os dados indicam ainda que os alunos cometem mais erros na selecção categorial género (75%) do que na selecção categorial número (25%).

Uma situação idêntica verifica-se nos dados colhidos junto dos informantes ouvidos em discursos orais e informais. Nestes informantes, a categoria género continua a ser a mais problemática, com mais desvios (63%) do que a categoria número (37%).

Quanto à categoria género, o masculino é o mais usado, em contextos impróprios (100%). Relativamente ao número, o singular ocorre com mais desvios (91%) do que o plural (9%).

Estes dados obtidos de informantes das comunidades da cidade de Pemba, em situações informais e orais, levam-nos a acreditar que o enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival afecta não só os estudantes, como também a comunidade da cidade de Pemba.

Assim, sintetizando as duas situações, pode-se concluir que o PM enfrenta problemas de flexão do adjectivo em género, onde a tendência é para o uso do masculino. Da mesma maneira, no caso da flexão em número, o PM revela a tendência para o uso do singular em prejuízo do plural do adjectivo.

Neste contexto, convém procurar, com base naquilo que foi apresentado nos capítulos 1 e 2 deste trabalho, algum modelo de explicação para estes dados. Podemos, mais precisamente, notar que o enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival pode estar relacionado com a forma como a morfologia adjectival se caracteriza nas línguas *bantu* (cf. capítulo 1, página 26).

Como foi exposto então, lembramos que, para a maioria dos falantes do P.M., como nas suas línguas maternas não há realização explícita da categoria gramatical género (masculino e feminino), então essa ausência dificulta-lhes a sua realização em Português (a sua L2), optando, simplesmente pelas formas não marcadas dos adjectivos. Como foi sugerido (cf. capítulo 1), este tipo de erro decorre provavelmente das características e da forma como a gramática da interlíngua se constitui nas frases de aprendizagem entre a língua materna e a L2.

O facto de ocorrerem mais desvios das regras de concordância em género que em número, explica-se pela razão de que, nas línguas *bantu*, a categoria gramatical género (masculino/feminino) não tem realização, enquanto a categoria gramatical número é realizada nos nomes e pode-se subentender como realizável nos adjectivos por meio do morfema de concordância, embora este morfema se situe em posição prefixal. (cf. cap.1, pág.27) Esta situação é a que cria mais embaraços aos falantes do P.M., optando os mesmos, muitas vezes, pela forma do singular em situações que requerem a sua realização no plural, uma vez que este morfema, na língua portuguesa se situa em posição final da palavra. Todavia aqui há conhecimento pleno da existência de marcas da categoria número. Já no caso do género, conclui-se que a existência de erros procede directamente do facto de não existirem marcas de género na língua materna dos falantes, o que os leva a optar pela forma neutra do adjectivo (que corresponde ao masculino) em Português.

Finalmente, consideradas todas as constatações anteriores, o nosso posicionamento é que o Enfraquecimento Morfológico no Sintagma Adjectival em PM deve resultar do fenómeno de interferência das línguas maternas, fenómeno esse extensivamente discutido no capítulo 1.

Uma das questões que estes resultados colocam é a possibilidade de se poder atenuar ou corrigir este tipo de erros, em especial nos alunos escolarizados, optando por medidas apropriadas. Esta problemática podia ultrapassar-se, no seio dos alunos, com o ensino formal. Entretanto, devido às circunstâncias de insucesso escolar, originado por vários factores, os alunos entram no 2º ciclo do ESG ainda com estas dificuldades e se no fim dos seus estudos as dificuldades se mantiverem, pode ocorrer a tal fossilização (cf. cap.1) e então no dia-a-dia estes alunos falarão com estes desvios, sendo a sua interlíngua vista como uma variante do PM.

## **CAPÍTULO 5**

### **5.1. Conclusão**

#### **5.1.1. Enfraquecimento e interferência**

A presente pesquisa, como foi apresentado na introdução deste trabalho, tem como objectivo principal descrever e explicar o fenómeno do enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival em Português de Moçambique. Esta pesquisa pode ser considerada, por isso, como uma parte de vários estudos já realizados por investigadores que se lançaram no estudo do Português de Moçambique, como Gonçalves (1997), Gonçalves et al (1998), Nhongo (2005) e outros, nos quais se identificaram os principais problemas da concordância nominal.

O presente estudo privilegiou os seguintes aspectos: (i) a pesquisa bibliográfica, (ii) uma abordagem sobre a variação da língua e a flexão do adjectivo ( e (iii) a análise das áreas problemáticas da concordância nominal, envolvendo as metodologias de pesquisa e recolha de dados, o perfil sociolinguístico dos informantes e a apresentação e pesquisa dos dados do corpus.

Estes aspectos enquadram-se nos 5 capítulos suportados pela dissertação e resumem-se nos seguintes termos:

No primeiro capítulo, foram destacados alguns conceitos de linguística geral, dos quais podemos destacar as noções de linguagem, língua e fala; os conceitos de língua materna e língua segunda; a aquisição e aprendizagem da língua materna e língua segunda e o ensino da língua segunda.

Uma atenção especial foi dada, neste primeiro capítulo, à língua segunda, sendo que se referiu, com particular importância, o facto de a língua segunda resultar de duas formas de aprendizagem: informal e formal, e assumiu-se que uma língua é segunda quando não é materna mas ostenta o estatuto de língua oficial ou co-oficial e é utilizada como meio de escolarização. No âmbito deste contexto, o Português é língua segunda para a maioria da população moçambicana e o governo definiu-o como língua oficial, língua de escolarização, língua de administração e de Estado.

A maioria dos moçambicanos aprende o Português através da via formal, na escola, num processo de ensino e aprendizagem, em que actuam determinados métodos de instrução.

Na parte inicial da nossa pesquisa, analisaram-se também questões relacionadas com a aprendizagem da língua. Neste contexto, a abordagem da aprendizagem por nós defendida é a abordagem com “foco-nas-formas” e a abordagem com “foco no significado”. A instrução com “foco-nas-formas” pretende explicitar as regras da língua-alvo, com o propósito de as tornar

salientes e assim permitir que o aprendente as adquira mais facilmente. Neste tipo de instrução, o pressuposto é de que, incutindo nos aprendentes uma informação consciente sobre o uso das regras, estas possam ser assimiladas com mais facilidade.

A instrução com “foco no significado” baseia-se no pressuposto de os aprendentes adquirirem naturalmente a língua-alvo através da comunicação que realizam. Uma mera exposição dos aprendentes a evidências positivas da língua-alvo é suficiente para permitir a aquisição da língua segunda ou de uma língua estrangeira, e que o objectivo do ensino formal deve ser fornecer dados linguísticos robustos sobre a língua-alvo.

O segundo capítulo apresenta um estudo exaustivo sobre a variação da língua e a flexão adjectival. Neste estudo, nota-se que nenhuma língua é estática: toda a língua evolui através do tempo, criando e reajustando as estruturas fonológicas, morfológicas, sintácticas, semânticas e lexicais pelas quais se organiza. A língua está, por isso, profundamente envolvida na vida social dos seus falantes. Os indivíduos, ao usarem a língua, fazem-no com o intuito de comunicarem, sem contudo, pensarem que, de algum modo, estão a construir a língua ou a contribuir expressamente para a sua continuidade ao longo do tempo ou através do espaço. Os falantes resolvem os seus assuntos com as suas elocuições. Neste processo de produção de várias elocuições, os falantes regem-se de determinadas regras, convenções e descodificam sistemas linguísticos, contribuindo para a constituição das diferentes línguas.

Debruçando-nos sobre o contacto entre línguas, explicámos que é a convivência e interacção, num mesmo espaço, de duas ou mais línguas, colocando os seus habitantes em situação de bilinguismo ou plurilinguismo. Os factores que determinam a interacção entre línguas são diversificados. Podem derivar de uma posição territorial, tal o caso das localidades situadas em fronteiras de países vizinhos, ou de estreitas relações comerciais entre dois povos ou de dominação de uma sociedade sobre outras ou em consequência de invasões ou guerras de conquista. Alguns fenómenos decorrentes do contacto entre línguas são a interferência linguística, a convergência linguística, o empréstimo e os processos de pidginização e criouliização. A interferência linguística, como já referimos no capítulo 3, foi vista como estando na origem dos erros de concordância adjectival analisados nesta pesquisa.

Relativamente à flexão adjectival, independentemente da sua posição ser atributiva ou predicativa, a mesma é rica em Português, língua em que os adjectivos exibem sempre concordância explícita, com o nome no caso dos atributivos e com o sujeito ou objecto no caso dos predicativos



O terceiro capítulo aborda a metodologia de pesquisa, o perfil sociolinguístico dos informantes e a recolha e a constituição dos dados do corpus desta pesquisa. Relativamente à metodologia de pesquisa usada nesta dissertação refere-se que foi usada a pesquisa qualitativa, que tem como objectivo observar o desenvolvimento linguístico dos aprendentes através do seu discurso espontâneo, em domínios diferentes como o lexical, o morfológico, o semântico e o sintáctico. Os procedimentos usados, geralmente, neste tipo de pesquisa, são entrevistas orais não estruturadas ou composições escritas.

No que diz respeito aos dados escritos do corpus, foram recolhidas 50 composições escritas provenientes de estudantes da 11<sup>a</sup> classe da escola secundária de Pemba. A escolha dos alunos desta escola deveu-se ao facto de se achar que estes seriam capazes de se comunicar fluentemente em Português sobre temas da vida quotidiana. Foram também recolhidas 30 frases, produzidas oralmente em contexto informal, por falantes dos bairros da cidade de Pemba, para constituírem a parte complementar oral dos dados do corpus. Os informantes que produziram estas frases em estudo são oriundos dos diferentes pontos deste país e, portanto, falantes de diferentes línguas maternas

O quarto capítulo faz a análise dos dados do corpus. A reflexão feita sobre as áreas problemáticas do enfraquecimento morfológico do sintagma adjectival permitiu concluir que os alunos têm dificuldades constantes em flexionar o adjectivo no feminino e no plural em contextos em que tal flexão é requerida. A mesma constatação foi feita em relação aos outros informantes adultos que produziram as frases orais: também aqui as marcas de feminino e do plural foram sub-aproveitadas.

Ao fazer-se comparação entre a Língua Portuguesa e as línguas *bantu* (maioria das línguas maternas), verificou-se que estas dificuldades resultam do processo de interferência das línguas maternas e que os erros se mantêm, no seio dos alunos, devido ao mecanismo de fossilização linguística. Esta afirmação é sustentada pelo facto de as línguas maternas não realizarem por defeito as categorias gramaticais de género e número, nos adjectivos. A falta de realização destas categorias, nas línguas maternas, constitui o factor principal da interferência. Outro factor que embaraça os falantes moçambicanos na realização da flexão adjectival em número é o facto de o morfema indicador de número se situar em posição prefixal, ao contrário da Língua Portuguesa, em que o mesmo é sufixal. Nas línguas maternas, o adjectivo relaciona-se com o nome por meio de um morfema de concordância que se situa na posição prefixal. É este morfema que é portador da categoria número, nos adjectivos. Tal sistema de concordância, por ser radicalmente diferente do sistema manifestado pelas línguas românicas em geral e pela

língua Portuguesa em particular, está, no nosso entender, na origem do fenómeno de Enfraquecimento Morfológico que este trabalho se propôs pesquisar. As explicações acima apresentadas podem ser demonstradas nos seguintes exemplos:

- a) - Uma terra rico (= rica)
- b) - Moçambique tem coisas bonita (= bonitas)

Estes exemplos foram produzidos por estudantes da 11ª classe da Escola Secundária de Pemba, em composições escritas. O exemplo em a) mostra a falta de concordância em género entre o nome “terra” e o adjectivo “rico”. O aluno conservou o adjectivo na sua forma neutra. Em Português, o nome “terra” pertence ao género feminino (representado pela vogal “a”, em posição final), e o adjectivo rico figurou-se no género masculino (representado pela vogal “o”, em posição final). O correcto seria: Uma terra rica, onde haveria concordância em género (feminino) e número (singular). Na alínea b) não se realizou a flexão do adjectivo (bonita) para o plural, uma vez que o nome (coisas) se encontra no plural (representado pela consoante “s”, em posição final). A frase correcta seria: Moçambique tem coisas bonitas, pois aqui há concordância do nome com o adjectivo, em género (representado pela vogal “a”) e em número (representado pela consoante “s”).

Traduzindo as mesmas frases para a língua (Emákhwa) do aluno que as produziu teremos as seguintes construções:

- c) Uma terra rico      E-lapo e-moja **yo**-óthajiri
- d) Moçambique tem coisas bonita      Moçambique **o**-hana i-thu **jo**-órera

Na frase em c), o nome E-lapo (terra) tem um prefixo (E-), indicador do número (singular) que concorda com o adjectivo yo-óthajiri (rico) que por sua vez tem um prefixo (yo-) indicador de número (singular). Ambas as palavras (o nome e o adjectivo) não possuem marcas de género, como atrás nos referimos. Já na alínea d) o nome i-thu (coisas) concorda com o adjectivo jo-órera (bonitas), em número, através dos prefixos i- e jo-, não havendo marcas do género. Os exemplos anteriores confirmam que a flexão das palavras em género e número, em Português, realiza-se através de sufixos, enquanto nas línguas *bantu* a flexão em género não tem realização e a flexão em número realiza-se através de prefixos, sendo esta situação a que origina os erros de flexão adjectival, para os falantes moçambicanos do Português.

Uma das questões que estes resultados colocam é a possibilidade de se poder atenuar ou corrigir este tipo de erros, em especial nos alunos escolarizados, optando por medidas apropriadas. Esta problemática podia ultrapassar-se, no seio dos alunos, com o ensino formal. Entretanto, devido às circunstâncias de insucesso escolar, originado por vários factores, os

alunos entram no 2º ciclo do ESG ainda com estas dificuldades e se no fim dos seus estudos as dificuldades se mantiverem, pode ocorrer a tal fossilização (cf. cap.1) e então no dia-a-dia estes alunos falarão com estes desvios, sendo a sua interlíngua vista como uma variante do PM.

O quinto capítulo faz a sistematização de toda a reflexão realizada ao longo da dissertação, enfatizando a interferência linguística como factor conducente ao enfraquecimento morfológico no sintagma adjectival em Português de Moçambique.

Para compreender o insucesso dos alunos na aplicação das normas de concordância no sintagma adjectival, consultaram-se os programas de ensino e verificou-se o seguinte: (i) as normas de concordância nominal são aprendidas apenas na 8ª e 12ª classe, o que parece ser insuficiente face à persistência deste tipo de erro, e (ii) os programas de ensino são muito implícitos e demasiado genéricos na descrição dos temas que devem ser leccionados, o que pode limitar a intervenção dos docentes e causar lacunas na aprendizagem, que estejam na origem de mecanismos de fossilização do erro. Deixamos, por isso, nesta conclusão algumas recomendações destinadas a obviar esta situação lacunar.

#### 5.1.2.- Recomendações

Ao longo deste estudo, foi referido que os informantes de referência foram estudantes da Escola Secundária de Pemba. Tendo em consideração este facto e a gravidade dos erros cometidos é importante tomar medidas para minimizar esta situação no seio dos alunos.

Assim, com base na presente reflexão, no estado actual dos programas de ensino em Moçambique e também na nossa experiência profissional, sugerem-se as seguintes medidas: (i) propõe-se que o ensino-aprendizagem da gramática do Português, por exemplo da morfologia (concordância nominal), deve ser feito ao longo de todas as classes do ESG, ou pelo menos durante o tempo suficiente para se poder erradicar os riscos de fossilização provocados pela interferência linguística;

(ii) propõe-se ainda, que os programas de ensino do ESG devem ser mais explícitos, quanto às áreas da gramática (morfologia flexional, morfologia derivacional, sintaxe, etc.) que devem ser abordadas nas aulas; e

(iii) recomenda-se, mais especificamente, a instrução explícita das regras de concordância nominal e também um método de aprendizagem com base nos erros dos alunos, de forma a permitir o conhecimento consciente e explícito das estruturas gramaticais da língua-alvo (neste caso o Português), tornando os aprendentes capazes de reestruturarem as suas produções linguísticas.

Esta pesquisa poderá contribuir para melhorar a qualidade de expressão dos alunos da Escola Secundária de Pemba, tornando-os capazes de flexionar devidamente o adjectivo, evitando as formas não marcadas em contextos que se requerem as formas marcadas.

Sugerimos que futuramente se desenvolvam mais pesquisas sobre os adjectivos como o uso dos adjectivos uniformes.

A presente pesquisa não constitui um trabalho exaustivo, estando aberta a novos estudos para melhoramentos e enriquecimentos das ideias aqui sistematizadas.

### Bibliografia

- 1.- ANTÓNIO, Tuaha; *Estratégias de ensino da concordância verbal em número à população Universitária Moçambicana*; Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras e Ciências Sociais; Maputo; 2011.
- 2.- AFONSO, Ana Bela; *Contacto entre Línguas: A imprevisibilidade num contexto pedagógico*; [ssl.webs.uvigo.es/actas/1997/05/Afonso.pdf](http://ssl.webs.uvigo.es/actas/1997/05/Afonso.pdf)
- 3.- BARRETO, Eunice Ramos Lima; *A visão Saussuriana da linguagem*; Partes; S. Paulo; 2009 in [www.parte.com.br/cultura/visao\\_saussuriana.asp](http://www.parte.com.br/cultura/visao_saussuriana.asp).
- 4.- BUENDIA, M. Prefácio in.-STROUD, Christopher e GONÇALVES, Perpétua; *Panorama do Português Oral do Maputo*; Vol.I; INDE; Maputo; 1997.
- 5.- CAPUCHO, Maria Filomena; *Língua, Expressões linguísticas e Diversidade Cultural*; VI.
- 6.- CUNHA, C. e CINTRA, L. F. Lindley; *Nova Gramática do Português Contemporâneo*; Lisboa; Edições João Sá da Costa; 1984.
- 7.- CUNHA, Celso e CINTRA, Luís F. Lindley; *Nova Gramática do Português Contemporâneo*; Edições João Sá da Costa; 1999.
- 8.- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. CUP. 1998.
- 9.- DUARTE, I.; *O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico*; In L. F. Barbeiro, E. Fonseca, C. Nobre & E. Machado (eds). *Ensino-aprendizagem da língua portuguesa* (pp. 49-60); Leiria; ESEL – IPL; 1993.
- 10.- ELLIS, R.; *The study of second language acquisition*; (1ª ed.); Oxford: Oxford University Press; 1994
- 11.- ELLIS, R.; *SLA research and language teachin*; Oxford: Oxford University Press; 1997.
- 12.- FIRMINO, G.; *Revisiting the “Language Question” in Post-Colonial Africa: the Case of Portuguese and Indigenous Languages in Mozambique*; Tese de Doutoramento; University of California (Berkeley); 1995.
- 13.- GASS, S.; *Second language acquisition and linguistic theory: The role of language Transfer*; In W. Ritchie & T. K. Bathia (eds.); *Handbook of second language acquisition* (pp. 317-345); San Diego: Academic Press; 1996.
- 14.- GONÇALVES, P.; *Tipologia de “erros” do português oral de Maputo: Um primeiro diagnóstico*; In C. Stroud & P. Gonçalves (orgs); *Panorama do português oral de Maputo – Volume II: A construção de um banco de “erros”* (pp. 37-70); Maputo; 1997: INDE.

- 15.- GONÇALVES, Perpétua; «(Dados para a) História da língua portuguesa em Moçambique; in <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/geografia/portuguesmocambique>; pd; 2000.
- 16.- GONÇALVES, Perpétua; *Panorama Geral do Português de Moçambique*; in: Revue belge de philologie et d'histoire; Tome 79 fasc 3, 2001; Langues et littérature modernes-Moder ne taal-en letterkunde, pp.977-990.
- 17.- GONÇALVES, Pertpétua; *Português na Universidade: da análise linguista às estratégias de ensino-aprendizagem*; Universidade Eduardo Mondlane; Faculdade de Letras e Ciências Sociais; Departamento de Línguas; Seminário de investigação da FLCS; 2005.
- 18.- GONÇALVES, P. et al.; *Estruturas gramaticais do português: Problemas e exercícios*; In P. Gonçalves & C. Stroud, (orgs.); *Panorama do português oral de Maputo – Volume III* (pp. 17.-163); Maputo; 1998: INDE.
- 19.- KESTER, E.; *The Nature of Adjectival Inflection*; PhD Dissertation; University of Utrecht; 1996.
- 20.- LARSEN-FREEMAN, D., & LONG, M. H.; *An introduction to second language acquisition research*; (1ª ed.); London: Longman; 1991.
- 21.- LEIRIA, I.; “*Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*”; in <http://cvc.instituto-camões>; pt/ idiomático/03/Português LSeLE; Pdf.
- 22.- *Língua-alvo*; in Dicionário da Língua Portuguesa; Porto; Porto Editora; 2003-2015.
- 23.- LONG, M. H.; *Stabilization and fossilization*, in interlanguage development; In C. J. Doughty & M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*; 2008; (pp.487-535); Malden: Blackwell Publishing.
- 24.- LONG, M. H., & ROBINSON, P.; Focus on form: Theory, research and practice; In C.Doughty & J. Williams (orgs.); *Focus on form in classroom: Second language acquisition* (pp. 15-41); Cambridge: Cambridge University Press; 1998.
- 25.- MARTINHO, Fernando Jorge dos Santos; *Sintaxe e Semântica dos Adjectivos Graduáveis em Português*; 2007; In (<http://sweet.ua.pt/fmart/CorpoTese.pdf>)
- 26.- MATEUS, Maria Helena Mira; *Variação e Variedades: O caso do Português*; FLUL/ILTEC; [mhelenamateus@clis.pt](mailto:mhelenamateus@clis.pt).
- 27.- MATOS, Marco; *Língua nacional/Língua oficial-ciberduvidas*; in <https://ciberduvidas.iscte.iul.pt/>

- 28.- MONTEIRO, Joé Lemos; *Contacto entre Línguas: Influências e Domínio de uma Língua sobre outras*; 2010; In [www.pgletras.uerj.br/matraca26/arqs/matraca26a04.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/matraca26/arqs/matraca26a04.pdf).
- 29.- MONTENEGRO, Helena Mateus; *Desgramaticalização da Língua Portuguesa - do desvio ao erro*; Universidade dos Açores; s/d.
- 30.- NGUNGA, Armindo; *Introdução à Linguística Bantu*; Imprensa Universitária; Faculdade de Letras e Ciências Sociais; 2004.
- 31.- NGUNGA, Armindo; *Elementos de Gramática da Língua Yao*; Imprensa Universitária; UEM, Maputo; 2002.
- 32.- NHONGO, N. A. C.; *A concordância verbal em número no discurso escrito de estudantes universitários moçambicanos*; Tese de licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane; 2005.
- 33.- PIRES, J. A., & Móia, T.; *Áreas críticas da língua portuguesa*; (2ª ed.); Lisboa; Caminho; 1995
- 34.- SAUSSURE, Ferdinand de; (1915) *Curso de Linguística geral*; 29ª ed.; Cultrix; S. Paulo [reedição 2008].
- 35.- SANTOS, Ana Sofia Rodrigues dos; *O Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste; O Método do Português em Timor e a importância do Tetum (L1) na aquisição do Português (L2)*; Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como L2 e LE; FCSH-Faculdade de Ciências Sociais e Humanas; Universidade Nova de Lisboa; Fevereiro; 2009.
- 36.- SELIGER, H. W., & SHOHAMY, E.; *Second language research methods*; Oxford: Oxford University Press; 2008.
- 37.- SELINKER, L. *Interlanguage*. IRAL, Berlin – New York, v. 10, n.1, p. 209-231, 1972.
- 38.- SELINKER, L.; *La interlengua*; In J. M. Liceras (Trans.); *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 79-101; Madrid; Visor; 1992.
- 39.- SILVA, Carine Soares; *Os conceitos de língua materna e língua-padrão*; in <https://ciberduvidas>.
- 40.- SPINASSE, Karen Pupp; *Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira*; in [www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144](http://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144).
- 41.- STROUD, Christopher e GONÇALVES, Perpétua; *Panorama do Português Oral do Maputo*; Vol.I; INDE; Maputo; 1997.
- 42.- STROUD, Christopher e GONÇALVES, Perpétua; *Panorama do Português Oral do Maputo*; Vol.II; INDE.
- 43.- STROUD, Christopher e GONÇALVES, Perpétua; *Panorama do Português Oral do Maputo*; Vol.III; INDE.

- 44.- STROUD, Christopher e GONÇALVES, Perpétua; *Panorama do Português Oral do Maputo*; Vol.IV; INDE.
- 45.- WHITE, L.; *Second language acquisition: from initial to final stage*; In J. Archibald (ed.); *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 130-155); Oxford:Blackwell; 2000.
- 46.- WHITE, L.; *On the nature of interlanguage representation: Universal grammar in the second language*; In C. J. Doughty & M. H. Long (eds.); *The handbook of second language acquisition* (pp. 19-42); Malden: Blackwell Publishing; 2008.



## Anexos

### Anexo 1

#### Relação das frases desviadas produzidas nas composições escritas:

01 - As  **pessoas**  doentes podem ser  **tratados**  (= tratadas).

02 - A  **profissão**  é algo importante que merece ser  **adquirido**  por toda a gente (= adquirida)...

03- A nossa  **carpintaria**  é  **reconhecido**  a nível da cidade (= reconhecida).

04 - As  **pessoas**  do bairro são  **simpático, organizado**  e falam com todos (= simpáticas, organizadas).

05 - É uma  **terra rico**  em recursos naturais (= rica).

06 - A minha  **terra**  é  **composto**  por 11 províncias (= composta).

07- A minha  **terra**  é  **lindo**  (= linda).

08 - A minha  **terra**  é muito especial e  **lindo**  (= linda).

09 - A  **cidade**  ficou muito triste e  **cheio**  de sujeiras (= cheia).

10 - A minha  **província**  é muito  **agitado**  (= agitada).

11 - A minha  **terra**  natal é uma terra muito linda e  **cheio**  de tradições (= cheia).

12 - A minha  **terra**  está  **cheio**  de frutas (= cheia).

13 - A minha  **terra**  é  **rico**  na exploração de petróleo (= rica).

14 - É terra de  **gente trabalhador**  (= trabalhadora).

15 - A minha  **terra**  é tão bonita,  **cheio**  de recursos e muito mais (= cheia).

16 - A minha  **terra**  é muito  **perigoso**  (= perigosa).

17 - Sigam a minha  **terra** , é muito  **valioso**  (= valiosa).

18 - A minha terra é uma  **terra desenvolvido**  (= desenvolvida).

19 – A minha terra é  **belo e famoso**  (= bela e famosa).

- 20 - Ela é uma **terra cheio** de graça e **cheio** de recursos (= cheia).
- 21 - **Grandioso** é a minha **terra** (= grandiosa).
- 22 - A minha **terra** é tão **lindo** como um jardim (= linda).
- 23 - A minha terra é a única **cidade maravilhoso** que existe no país (= maravilhosa).
- 24 - A minha **terra** é muito calma e muito **divertido** e um pouco **agitado** (= divertida, agitada).
- 25- As **pessoas** de lá são divertidas, **simpáticos** e conversadoras (= simpáticas).
- 26 - A minha **terra** é a mais **populoso** da província de Cabo Delgado (= populosa).
- 27 - É uma **terra** muito **divertido** (= divertida).
- 28 - É uma **terra cheio** de estrangeiros (= cheia).
- 29 - A minha **terra** é muito **populoso** (= populosa).
- 30 - É **praticado** a **pesca** (= praticada).
- 31 - É **feito** a **machamba** (= feita).
- 32 - Minha **terra** natal é muito **belo** (= bela).
- 33 - Essa **terra** tão linda e **cheio** de praias (= cheia).
- 34 - A minha **terra** é **constituído** por 11 províncias (= constituída).
- 35 - É uma **terra** bonita **cheio** de riquezas (= cheia).
- 36 - A minha **terra** é **rico** (= rica).
- 37 - É uma **dança** muito boa e **divertido** (= divertida).
- 38 - A minha **província** é **histórico** (= histórica).
- 39 - A polícia mantém a **segurança público** (= pública).
- 40 - A minha **terra** é muito **bonito** (= bonita).
- 41 - A **cidade** de Pemba é **lindo** demais (= linda).
- 42 - As pessoas do bairro Hinos deixam o **lixo espalhada** de qualquer maneira (= espalhado).
- 43 - **Ele** é muito **maravilhosa** (= maravilhoso).
- 44 - Na minha terra há **belas mares** e ondas azuis (= belos).
- 45 - O nosso **país** é **bela e famosa** (= belo e famoso).
- 46 - As **profissões** são muito **importante**. (= importantes)

47- Os **objectos** que nós produzimos são **transportado** para outras províncias. (= transportados)

48 - **Outros** são **exportado** para outros países. (= exportados)

49 - **Elas** são muito **importante**. (= importantes)

50 - A minha terra Moçambique tem **coisas bonita**. (= bonitas)

51 - **Eles** são **organizado**. (= organizados)

52 - As **pessoas** do bairro são **organizado**. (= organizadas)

53 - As **pessoas** do bairro são **simpático, organizado** e falam com todos.  
(= simpáticas e organizadas)

54 - Moçambique foi colonizado por **colonos português**. (= portugueses)

55 - Esta província tem muitos **alunos estudioso e inteligente**. (= estudiosos e inteligentes)

56 - Aqui tem **lugares** muito **bonito** e divertidos. (= bonitos)

57 - Os **meninos** estavam muito **triste**. (= tristes)

58 - **Todos** apareceram **nervoso**. (= nervosos)

59 - A maioria dos **jovens** são **desempregado**. (= desempregados)

60 - As **coisas** mais **importante** da minha terra. (= importantes)

## Anexo 2

### Relação das frases desviadas produzidas oralmente:

- 01 - Minha **terra** é tão bela e **rico**. (= rica)
- 02 - Tenha **bom sorte**. (= boa)
- 03 - Vivo numa **casa velho**. (= velha)
- 04 - Minha **terra** é **rico**. (= rica)
- 05 - Com o negócio faço **conta próprio**. (= própria)
- 06 - A **população** daqui não é **invejoso**. (= invejosa)
- 07 - **Ela** é **rico** em recursos naturais. (= rica)
- 08 - A minha **terra** é muito **bonito**. (= bonita)
- 09 - A **cultura** é muito boa e **divertido**. (= divertida)
- 10 - A minha **terra** é muito bonita e **cheio** de florestas. (= cheia)
- 11 - Esta **terra** está **cheio** de oportunidades. (= cheia)
- 12 - As **meninas** são **orgulhoso** de mais. (= orgulhosas)
- 13 - O mercado informal tem muitas **coisas baratos**. (= baratas)
- 14 - Esta **cidade** é **acolhedor**. (= acolhedora)
- 15 - A **terra** está **cheio** de comida. (= cheia)
- 16 - As casas são construídas de uma **forma** tão **bonito**. (= bonita)
- 17 - A minha **terra** é **rico** em pedras preciosas. (= rica)
- 18 - Esta **província** é pouco **habitado** mas muito **rico**. (= habitada, rica)
- 19 - A minha **terra** é bela e **maravilhoso**. (= maravilhosa)
- 20 - Os **meninos** estavam muito **triste**. (= tristes)
- 21 - **Todos** apareceram **nervoso**. (= nervosos)
- 22 - **Eles** eram **camponês**. (= camponeses)
- 23 - Os **meninos** são **orgulhoso** de mais. (= orgulhosos)

- 24 - No país vendem muitos **carros quente**. (= quentes)
- 25 - Com a guerra, todas as **pessoas** ficam **triste**. (= tristes)
- 26 - Alguns **amigos** são **invejoso**. (= invejosos)
- 27 - Este governo tem muitos **corruptos camuflado**. (= camuflados)
- 28 - Estas meninas gostam de **mangas verde**. (= verdes)
- 29 - Os medicamentos bons existem apenas nas **farmácias privada**. (= privadas)
- 30 - A minha terra é linda e tem **paisagem bonitas**. (= bonita)

### Anexo 3

#### Lista dos informantes que produziram as frases orais:

01 Nome: Antumane Oraibo; frase: - Minha **terra** é tão bela e **rico**. (= rica); data: 12/01/2013; local: na sua residência, no Bairro de Ingonane; Contexto: em conversa com seus entes queridos sobre as oportunidades de emprego.

02 Nome: Amade Burange; frase: Tenha **bom sorte**. (= boa); data: 09/01/2013; local: Bairro de Natite; contexto: desejando boa sorte ao seu filho que ia para uma entrevista de preenchimento de vagas de emprego.

03 Nome: Maiassa Jamisse; frase: Vivo numa **casa velho**. (= velha); data: 07/01/2013; local: Bairro de Alto-Gingone; contexto: explicando-se de onde vivia à uma amiga.

04 Nome: Evaristo Bacar; frase: - Minha **terra** é **rico**. (= rica); data: 07/01/2013; local: Bairro de Cariacó; contexto: em conversa com amigos num local de venda e consumo de bebidas alcoólicas tradicionais.

05 Nome: Evaristo Bacar; frase: Com o negócio faço **conta próprio**. (= própria); data: 07/01/2013; local: Bairro de Cariacó; contexto: no mesmo contexto anterior.

06 Nome: Marcos Firmino; frase: A **população** daqui não é **invejoso**. (= invejosa); data: 11/01/2013; local: Bairro Cimento; contexto: falando da hospitalidade dos habitantes da cidade de Pemba, com colegas de serviço.

07 Nome Mariano Júlio Amurane; frase: - **Ela** é **rico** em recursos naturais. (= rica); data: 05/01/2013; local: Bairro de Paquitequete; contexto: contribuindo numa conversa sobre as descobertas de jazigos de gás natural em Palma.

08 Nome: Marieta Sufo; frase: A minha **terra** é muito **bonito**. (= bonita); data: 13/01/2013; local: Bairro de Ingonane; contexto: discutindo com a amiga proveniente de outra província.

09 Nome: Susana Alberto Macassare; frase: A **cultura** é muito boa e **divertido**. (= divertida); data: 15/01/2013; local: Bairro de Cariacó; contexto: num sarau cultural, na casa da cultura.

10 Nome: Nazário Apurasse; frase: A minha **terra** é muito bonita e **cheio** de florestas. (= cheia); data: 12/01/2013; local: Bairro de Ingonane; contexto: falando do seu distrito de origem: Meluco.

11 Nome: Nafique Rassuli; frase: Esta **terra** está **cheio** de oportunidades. (= cheia); data: 15/01/2013; local: Bairro de Eduardo Mondlane; contexto: conversando com amigos na praia do Wimbe.

12 Nome: Amane Ansumane; frase: As **meninas** são **orgulhoso** de mais. (= orgulhosas); data: 13/01/2013; local: Bairro cimento; contexto: assistindo uma competição em dança, entre meninas.

13 Nome: Isabel António Moniz; frase: O mercado informal tem muitas **coisas baratos**. (= baratas); data: 10/01/2013; local: Bairro de Natite; contexto: apreciando vários artigos a venda no mercado local.

14 Nome: Muanjuma Assane; frase: Esta **cidade** é **acolhedor**. (= acolhedora); data: 15/01/2013; local: Bairro cimento; contexto: falava com amigas que acabavam de chegar na cidade.

15 Nome: Mário Nthato; frase: A **terra** está **cheio** de comida. (= cheia); data: 12/01/2013; local: Bairro cimento; contexto: comparava a sua província de origem ( Maputo) com a província de Cabo Delgado, onde viera trabalhar recentemente.

16 Nome: Amuri Papusseco; frase: - As casas são construídas de uma **forma** tão **bonito**. (= bonita); data: 12/01/2013; local: Bairro de Ingonane; contexto: apreciando a forma como foram ordenadas as casas nesse bairro, com amigos.

17 Nome: Abdul Momade Issa; frase: - A minha **terra** é **rico** em pedras preciosas. (= rica); data: 15/01/2013; local: Bairro Eduardo Mondlane; contexto: falava do seu distrito de origem (Montepuez), onde há exploração de pedras preciosas.

18 Nome: Maimuna Ohissabo; frase: A minha **terra** é bela e **maravilhoso**. (= maravilhosa); data: 13/01/2013; local: Bairro Eduardo Mondlane; contexto: contemplando a beleza das novas construções no bairro e ao longo da praia.

19 Nome: Mahando Pirassuli; frase: Esta **província** é pouco **habitado** mas muito **rico**. (= habitada, rica); data: 10/01/2013; local: Bairro Alto-Gingone; contexto: em conversa, depois de um almoço no restaurante Portão do Wimbe.

20 Nome: Apatiri Lupaca; frase: Os **meninos** estavam muito **triste**. (= tristes); data: 10/01/2013; local: Bairro Alto-Gingone; falava do estado em que se encontravam os meninos após um acidente em que ficou destruída a casa dos seus pais.

- 21 Nome: Moisés Alfate; frase: - **Todos** apareceram **nervoso**. (= nervosos); data: 13/01/2013; local: Bairro cimento; contexto: comentava depois de um encontro de acariação.
- 22 Nome: Amaro dos Santos Dali; frase: - **Eles** eram **camponês**. (= camponeses); data: 12/01/2013; local: Bairro de Natite; contexto: falava em memória dos seus pais.
- 23 Nome: Buraimo Jumamossi; frase: Os **meninos** são **orgulhoso** de mais. (= orgulhosos); data: 14/01/2013; local: Bairro de Cariacó; contexto: durnate o futebol de praia.
- 24 Nome: Ossaia Abudo Tagire; frase: No país vendem muitos **carros quente**. (= quentes); data: 14/01/2013; local: Bairro Cariacó; contexto: falava a propósito dos carros ilegais que se vendiam nas cidades moçambicanas, principalmente, na cidade de Maputo.
- 25 Nome: Bento Nunes Ofiquiri; frase: Com a guerra, todas as **pessoas** ficam **triste**. (= tristes); data: 11/01/2013; local: Bairro Eduardo Mondlane; falava da necessidade de preservar a paz.
- 26 Nome: José António Merelo; frase: Alguns **amigos** são **invejoso**. (= invejosos); data: 12/01/2013; local: Bairro de Alto-Gingone; contexto: falava com amigos com quem faz o descarregamento e carregamento de mercadorias, em camiões nos armazéns.
- 27 Nome: Arlindo dos Santos Safire; frase: - Este governo tem muitos **corruptos camuflado**. (= camuflados); data: 10/01/2013; local: Bairro de Natite; contexto: falava a cerca do comportamento de alguns membros da polícia da República.
- 28 Nome: Mendes Pahula; frase: Estas meninas gostam de **mangas verdes**. (= verdes); data: 12/01/2013; local: Bairro de Ingonane; contexto: criticava algumas meninas que têm o hábito de comer mangas verdes
- 29 Nome: Alfredo Neves Passuli; frase: Os medicamentos bons existem apenas nas **farmácias privadas**. (= privadas); data: 12/01/2013; local: Bairro de Paquitequete; contexto: lamentava-se da falta de medicamentos nas farmácias estatais que remetiam os doentes para as privadas.
- 30 Nome: Almeida Marques Manhula; frase: A minha terra é linda e tem **paisagens bonitas**. (= bonita); data: 13/01/2013; local: Bairro Eduardo Mondlane; contexto: contemplando a bela praia do Wimbe.